



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Escola Superior de Educação e Comunicação

A(s) Realidade(s) do Educador Social no Algarve

Rute Cristóvão Ricardo

Dissertação
Mestrado em Educação Social

Trabalho efetuado sob a orientação de:
Doutor António Carlos Pestana Fragoso de Almeida

Faro, 2013

A(s) Realidade(s) do Educador Social no Algarve

Declaração de autoria de trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Copyright

A Universidade do Algarve tem o direito, perpétuo e sem limites geográficos, de arquivar e publicitar este trabalho através de exemplares impressos reproduzidos em papel ou de forma digital, ou por qualquer outro meio conhecido ou que venha a ser inventado, de o divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição com objetivos educacionais ou de investigação, não comerciais, desde que seja dado crédito ao autor e editor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Professor Doutor António Fragoso de Almeida, que constitui para mim uma referência de postura e profissionalismo; agradeço também por toda a paciência e disponibilidade, e por todas as orientações, que foram cruciais para a realização desta investigação;

Agradeço à minha família, que teve sempre uma palavra de apoio, encorajamento e incentivo;

Agradeço ainda a disponibilidade e os contributos de todos os inquiridos e entrevistados, sem os quais esta investigação não teria sido possível;

Agradeço também a todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram das mais diversas formas, para a realização deste trabalho;

Por último, agradeço às minhas colegas pela presença, pelo apoio, pela energia e otimismo transmitidos ao longo de todo o processo.

RESUMO

Tendo em conta o modelo atual de trabalho, não se pode falar de um trabalho para toda a vida, de trajetórias profissionais lineares ou do conceito de carreira profissional. A desestruturação do modelo de trabalho trouxe problemas sociais associados, como o aumento do desemprego, a diminuição da proteção institucional e dos direitos sociais. A Educação Social surge enquanto formação profissional que procura responder às problemáticas sociais existentes. A educação social tem como principal objetivo a integração total do indivíduo. A identidade do educador social é marcada pela sua polivalência. Com esta investigação pretendeu-se estudar quais as principais características da profissão do educador social nos vários contextos existentes, na região do Algarve. Esta é uma investigação de caráter qualitativo. Com a metodologia utilizada pretendeu-se recolher e analisar informações sobre vários temas inerentes à profissão, como o percurso académico e a situação profissional dos educadores, e numa fase posterior, desenvolver os temas considerados pertinentes para a nossa investigação. Os resultados obtidos mostram que a educação social é uma profissão que se revela importante. É possível concluir que os educadores são jovens, que possuem características pessoais e profissionais próprias e que se encontram satisfeitos com a sua licenciatura e a sua profissão. Na nossa investigação também se revelam essenciais questões como a relação formação/mundo do trabalho, a formação contínua dos educadores e a importância do terceiro setor e das suas organizações. Por último, a entidade formadora apresenta um papel fulcral na preparação destes profissionais; é a principal responsável pela criação de uma ligação entre os indivíduos e o mundo de trabalho. A partir das conclusões da investigação foi possível traçar algumas recomendações que consideramos importantes para a melhoria desta profissão.

Palavras- Chave:

Mercado de trabalho- Terceiro setor- Pedagogia Social- Educador Social

ABSTRACT

In the current model of work, we cannot speak of a job for life, linear career paths or the concept of career. The disintegration of the working model brought social problems such as increasing unemployment, declining institutional protection and social rights. Social Education emerges as professional training that seeks to address existing social problems. Social education's main aim is the full integration of the individual. The identity of the social educator is characterized by its flexibility. With this research we intended to study the main characteristics of the profession of the social educator in various contexts in the Algarve region. This is a qualitative research. Our methodology was intended to collect and analyse information on various topics related to the profession of the social educator, such as academic and professional *status*, and at a later stage, develop the themes that emerge from our results. The results show that social education is an important profession. It is possible to conclude that educators are young people who have a specific set of personal and professional characteristics and who are satisfied with their degree and profession. Our research also reveals key issues such as the relationships between formation and labour; the training of educators; and the importance of the third sector and its organizations. Finally, higher education institutions (HEI) have a key role in the training of these professionals. Also HEI are partially responsible for the professional's integration into the labour market. From the conclusions of the investigation it was possible to forward some recommendations that we consider important to the improvement of this profession.

Keywords:

Labour market- third sector- social pedagogy- social educator

LISTA DAS SIGLAS UTILIZADAS

AIEJI- Association International des Éducateurs de Jeunes Inadapté

APES- Associação Promotora da Educação Social

ASEDES- Asociación Estatal de Educación Social

CNO- Centro de Novas Oportunidades

EIC- Educadores e Interventores Comunitários

ES- Educadores Sociais

GAAF- Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família

IPSS- Instituição Particular de Solidariedade Social

ISO- International Organization for Standardization

ISS- Instituto da Segurança Social

ISU- Instituto de Solidariedade e cooperação Universitária

OCT- Organização Científica do Trabalho

ONG-Organização Não- Governamental

PIEC- Programa para a Inclusão e Cidadania

PIEF- Programa Integrado de Educação e Formação

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS	iii
RESUMO	iv
ABSTRACT	v
LISTA DAS SIGLAS UTILIZADAS	vi
ÍNDICE GERAL	vii
ÍNDICE DAS TABELAS.....	ix
ÍNDICE DOS GRÁFICOS.....	x
ÍNDICE DOS ANEXOS	xii
1. Introdução.....	1
1.1. Justificação do problema de investigação	2
1.2. Problema de investigação e objetivos.....	5
1.3. Estrutura da dissertação de mestrado.....	7
2. Enquadramento Teórico	8
2.1. A globalização: breve contextualização e principais consequências sobre o mundo do trabalho.....	8
2.2. Globalização económica e política.....	10
2.3. Globalização e trabalho	14
2.3.1. A globalização e as alterações no mercado de trabalho	15
2.3.2. Novos perfis profissionais	18
2.4. As alterações no Estado- Providência e a relação do Estado com a sociedade civil	20
2.4.1. Organizações do trabalho social	23
2.5. A Educação e a sua importância para o trabalho.....	26
3. Pedagogia Social: noções breves e contextualização da educação social	29
3.1. Trabalho social	31
3.2. Educação social	33
3.3. Educador social: aspetos relacionados à figura profissional	36
3.3.1. Identidade do educador social, definição das funções e do perfil de competências	38
3.3.2. Valores éticos e morais.....	45
3.3.3. Profissionalidade do educador social	47

4.	Metodologia.....	49
4.1.	Enquadramento metodológico: Investigação Qualitativa.....	49
4.2.	O método de investigação: estudo de caso	53
4.3.	Técnicas de pesquisa e de recolha de informação	58
4.4.	Análise e interpretação dos dados	63
4.5.	Devolução dos dados	67
4.6.	Desenho de investigação	69
5.	Análise dos Resultados.....	77
5.1.	Breve caracterização dos inquiridos	77
5.2.	Ingresso na licenciatura de Educadores e Interventores Comunitários/Educadores Sociais	80
5.3.	Perceções dos EIC/ES relativamente à licenciatura	83
5.4.	Situação perante o trabalho.....	91
5.5.	Inserção no mercado de trabalho	94
5.6.	Percurso Profissional e situação profissional atual dos licenciados em EIC/ES	98
5.7.	Remuneração	108
5.8.	Perceção dos educadores relativamente à entidade empregadora	113
5.9.	Questões relativas à profissão de EIC/ES.....	115
5.9.1.	Obstáculos e dificuldades	115
5.9.2.	Expetativas relativamente à profissão	118
5.9.3.	Motivos de satisfação pessoais e profissionais.....	120
5.10.	Perceção relativamente às características do EIC/ES e à sua importância nos vários contextos profissionais da região	123
5.11.	Importância da presença do EIC/ES nas várias entidades da região	126
5.12.	Perspetivas futuras relativamente às alterações da sociedade e aos EIC/ES	130
6.	Conclusões.....	135
7.	Referências	148

ÍNDICE DAS TABELAS

Tabela 1: Dimensões ontológica, epistemológica e metodológica numa investigação..	51
Tabela 2: Caracterização dos candidatos selecionados para as entrevistas, tendo em conta os critérios: género, idade, ano de conclusão, tipo de instituição.	72
Tabela 3: Caracterização das entrevistas da investigação	73
Tabela 4: Distribuição dos educadores inquiridos, por naturalidade.....	79
Tabela 5: Distribuição dos inquiridos, por Escalão etário com Situação perante o trabalho	93
Tabela 6: Distribuição dos inquiridos, por regime de contrato de trabalho	99
Tabela 7: Distribuição dos inquiridos, por Satisfação com a escolha do curso de Educação e Intervenção Comunitária/ Educação Social com As tarefas/atividades que desenvolve na entidade estão de relacionadas com a profissão de educador social.....	101
Tabela 8: Distribuição dos inquiridos, por Tipo de instituição em que trabalham- Centro de Novas Oportunidades com Funções que desempenha enquanto educador.....	104
Tabela 9: Distribuição gráfica dos inquiridos, por Tipo de instituição em que trabalha com Rendimento mensal (líquido)	110

ÍNDICE DOS GRÁFICOS

Gráfico1- Distribuição gráfica dos inquiridos, por género.....	77
Gráfico 2 – Distribuição gráfica dos inquiridos, por escalão etário	78
Gráfico 3- Distribuição gráfica dos inquiridos, por concelho de residência	79
Gráfico 4- Distribuição gráfica dos inquiridos, por estado civil	80
Gráfico 5- Distribuição gráfica dos inquiridos, segundo a questão: “O curso de educação e intervenção comunitária/ educação social correspondeu à primeira opção?”	81
Gráfico 6- Distribuição gráfica dos inquiridos, pelo número de vezes que mudou de emprego desde que terminou a licenciatura	92
Gráfico 7- Distribuição gráfica dos inquiridos, por motivos de mudança de emprego..	92
Gráfico 8- Distribuição gráfica dos inquiridos, por tipo de instituições “em que gostariam de trabalhar” (3 primeiras opções).....	100
Gráfico 9- Distribuição dos indivíduos, por Tipo de instituição em que trabalha com As tarefas/atividades que desenvolve na entidade estão relacionadas com a profissão de educador social	102
Gráfico 10- Distribuição gráfica dos inquiridos, por instituição em que trabalha- Biblioteca com Funções que desempenha enquanto educador.....	103
Gráfico 11- Distribuição gráfica dos inquiridos, por instituição em que trabalha- Associações locais/ regionais com Funções que desempenha enquanto educador	106
Gráfico 12- Distribuição gráfica dos inquiridos, por rendimento mensal (líquido)	108
Gráfico 13- Distribuição gráfica dos inquiridos, por Situação perante o trabalho com Rendimento mensal (líquido)	109
Gráfico 14- Distribuição gráfica dos inquiridos, por Setor em que exerce a atividade profissional com Rendimento mensal (líquido).....	109
Gráfico 15- Distribuição gráfica dos inquiridos, por rendimento mensal (líquido) com Satisfação com a escolha do curso	111

Gráfico 16- Distribuição gráfica dos inquiridos, para a questão: “Considera que o trabalho do educador é reconhecido pela sua entidade empregadora?” 113

Gráfico 17- Distribuição gráfica dos inquiridos, segundo a questão: “Como deve ser um educador social?” 123

ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXO I- Questionário aos Educadores Sociais.....	157
ANEXO II- Interpretação dos dados dos questionários aos educadores sociais.....	164
ANEXO III-Ficha de consentimento informado.....	205
ANEXO IV- Guião de entrevista aos educadores sociais.....	206
ANEXO V- Transcrições das entrevistas aos educadores sociais.....	209
ANEXO VI- Guião de entrevista aos educadores sociais desempregados.....	678
ANEXO VII- Transcrições das entrevistas aos educadores desempregados.....	681
ANEXO VIII- Guião para o <i>focus group</i> : Devolução dos resultados da investigação.....	792
ANEXO IX- Transcrição do <i>focus group</i> : devolução dos resultados.....	796
ANEXO X- Tabela das Categorias, Subcategorias e Inferências.....	847

1. Introdução

A Educação Social tem sido alvo de muitas mudanças ao longo do tempo e por conseguinte tem possuído várias concepções consoante o contexto em que é recriada. Neste sentido, a principal questão da educação social não está na sua definição mas sim na clareza dos seus objetos de estudo. Estamos perante uma ciência de indivíduos e grupos, que dá atenção aos problemas humanos e sociais que podem ser melhorados com o apoio de instâncias educativas e sociais. Estas instâncias podem ser a família, os grupos de pares e a escola, ou as várias organizações da sociedade civil, incluindo as instituições que desenvolvem trabalho ao nível dos grupos marginalizados ou em situações de risco ou exclusão, como é o caso dos estabelecimentos prisionais, os centros educativos para a terceira idade, para os deficientes ou toxicodependentes, entre outras.

A educação social aparece como um conceito abrangente, o que leva a que a profissão do educador social seja ainda um pouco vasta e imprecisa. Atualmente, já existem algumas publicações e estudos acerca destes assuntos; porém será que podemos apoiar-nos exclusivamente nas características normativas gerais e nas competências atribuídas ao educador social, indicadas na literatura? Como se define o perfil deste profissional, no Algarve? Quais são as características da profissão do educador social? Estas são algumas das questões que pretendemos responder ao longo da investigação.

Pensamos que este trabalho tem potencialidade para originar conclusões significativas, tanto para a profissão do educador social, como para os contextos profissionais onde estes trabalham e mesmo para a própria Universidade do Algarve (enquanto instituição formadora). Na nossa perspetiva de licenciados, nesta profissão, é extremamente importante analisar o papel do educador e refletir acerca da realidade atual. Pelo facto de ser uma profissão recente e pouco estudada, pensamos que uma das grandes potencialidades desta investigação será precisamente refletir acerca desta profissão, do papel dos educadores e das suas funções profissionais. Pensamos que esta investigação permitirá o levantamento de inúmeras questões e servirá de motivação para os jovens e os investigadores para a realização de mais estudos nesta área. No fim da investigação, depois de analisados todos os dados, pretendemos produzir um conjunto de recomendações, que possa contribuir para a melhoria da profissão do educador

social, a nível da formação inicial ou outras dimensões que sejam identificadas como pertinentes através da investigação.

No que diz respeito às motivações que levaram à escolha deste tema de investigação, sublinhamos o facto da nossa formação inicial ser a educação social, e de esta ser uma profissão que nos suscita algumas interrogações, nomeadamente:

- i) Ser uma área que se encontra em constante mudança;
- ii) Requer profissionais capacitados de técnicas específicas;
- iii) Requer um perfil de competências adequado;

Por outro lado, as motivações incidem no facto de ser possível manter contactos com os vários contextos profissionais em que estes técnicos se encontram, bem como aferir acerca das suas funções e o trabalho que desenvolvem.

1.1. Justificação do problema de investigação

A nossa sociedade pode ser vista como marcada pela vulnerabilidade social, tanto ao nível do indivíduo, como da comunidade. Vivemos numa sociedade em transformação, que se mostra cada vez mais afetada pela grande revolução tecnológica, cujos efeitos sociais e culturais estão bem visíveis.

Atualmente, vivemos numa sociedade virada para o mercado. O mercado é visto não só como um meio ou um método mas também como um fim, pelo que é possível referir que o mercado constitui a matriz do mundo no futuro. Segundo Elizalde (2002), esta sociedade voltada para o mercado está a originar uma transformação radical no sentido da vida humana, em três pontos fundamentais:

- A priorização do capital, que se afasta das necessidades das pessoas;
- A identidade cultural é vista como um obstáculo ao desenvolvimento da sociedade;
- Verifica-se uma falta de sensibilidade para com os indivíduos que se encontram excluídos socialmente (os mais pobres).

Todas estas alterações têm levado a sociedade a enfrentar novas realidades, nomeadamente nos seus modos de vida e nas formas de relacionamento entre os indivíduos (Azevedo, 2011). A realidade que se vive atualmente requer cada vez mais

uma intervenção social, que seja feita por profissionais capacitados e com competências adequadas aos diferentes contextos, nomeadamente o educador social.

Numa época como a nossa verificam-se profundas transformações económicas e observam-se rápidas alterações nas relações políticas e sociais. “O desequilíbrio provocado pelos processos de desestruturação económica, social, política e epistemológica (...) geram um sentimento generalizado de crise” (Romão, 2000, p.135) que conduz a uma espécie de individualismo ético e a um pessimismo relativamente ao avanço da civilização em si.

Por outro lado verificam-se mudanças quanto à função do trabalho e do emprego mas também quanto ao próprio ciclo de vida dos indivíduos. O ciclo de vida dos indivíduos era constituído por três etapas sucessivas que pareciam certas, autónomas e sucediam-se de forma linear no tempo: a formação, o emprego e a reforma. A juventude era para a formação, a idade adulta para o trabalho (período economicamente ativo) e a velhice correspondia à reforma e à inatividade (Elizalde, 2002). Neste sentido, o prolongamento e a multiplicação dos períodos de formação, as dificuldades relacionadas com a obtenção do primeiro emprego e os esquemas da reforma antecipada são alguns dos dados que têm vindo a alterar o ciclo de vida dos indivíduos.

A globalização está a mudar radicalmente a natureza das nossas experiências quotidianas. Tal facto obriga a uma especial atenção para os aspetos pessoais e íntimos das nossas vidas, como a família, os papéis de género, a sexualidade, a identidade pessoal, as nossas interações com os outros e a própria relação com o trabalho (Giddens, 2004).

Com o desenvolvimento do capitalismo observa-se uma perda de identidade. As pessoas passam de cidadãos das suas terras para indivíduos do mundo. Os valores mais comuns são os interesses pessoais de cada um, deixa de haver um cuidado e uma preocupação pelo outro. Estamos perante a perda das sociedades enquanto sistemas integrados e portadores de um sentido, que pode ser definido tanto em termos de produção como de significação e de interpretação (Touraine, 2005). Assim, as consequências negativas do capitalismo são bem visíveis, conduzindo a um individualismo selvagem e egoísta ou a um coletivismo redutor das identidades pessoais (Carvalho & Baptista, 2004). Por outro lado, Giddens (2004) afirma que a globalização “está a obrigar as pessoas a viver de uma forma mais aberta e reflexiva” (p. 61), ou seja, enquanto indivíduos devemos adaptar-nos constantemente ao contexto à nossa volta, o

que leva a uma evolução na criação das identidades pessoais. Seguindo esta linha de pensamento o autor entende que a globalização incide no facto de vivermos “cada vez mais num ‘único mundo’ ” (p. 53) onde os indivíduos, os grupos e as nações são cada vez mais “interdependentes”.

Tendo em conta todos os fatores referidos anteriormente e as suas consequências para a sociedade e para os indivíduos é importante clarificar um modelo social que oriente para uma sociedade equilibrada (sem exclusão social), solidária e responsável, onde os cidadãos pratiquem o seu dever de participação, de solidariedade e onde cada qual se responsabilize pelas suas ações (ou pela falta delas). É essencial chegar a um equilíbrio entre os poderes político, de mercado e cultural. Neste sentido o Estado tem um papel importante na implementação de políticas públicas de inserção dos indivíduos (Monteiro, 2004).

Por outro lado, é importante ter em conta que a problemática da educação social se coloca como transversal a grande parte dos domínios sociais (Malheiro & Canastra, 2009). Atualmente é cada vez mais importante trabalhar no sentido de contrariar tendências como a da pobreza e da exclusão social, uma vez que estas afetam um número significativo de pessoas e põem em causa a própria sociedade. É fundamental promover a educação para a cidadania, para a democracia, para a justiça, para a igualdade, para os valores e para a paz. Segundo Baptista (2006), o direito à integração social é, antes de mais, o direito à cidadania enquanto condição indispensável de uma realização humana. Neste sentido, cabe aos atores sociais em primeiro lugar, criar e apoiar as condições que levam a uma cidadania plena.

É seguindo esta lógica que surge a educação social e a figura do educador social. Segundo a sua formação profissional, este deve estar capacitado para a fundamentação e a elaboração de projetos de intervenção pedagógica promotores da qualidade de vida dos indivíduos. Os educadores sociais constituem-se como atores importantes tanto no campo da prevenção, através da prática da animação sociocultural, junto de crianças, adolescentes, jovens, idosos e grupos vulneráveis ou de risco, como no da promoção de programas de apoio socioeducativo às populações que se encontram numa situação desfavorecida, ou que anteriormente não tiveram a possibilidade de completar os seus estudos. O educador social poderá ser também um bom interlocutor ou um mediador (Malheiro & Canastra, 2009). As áreas de intervenção deste profissional são muito variadas, passando por todas as áreas que estejam, direta ou indiretamente, ligadas às

peessoas, como a saúde, a infância, a juventude, a educação escolar, as autarquias, as instituições, a educação de adultos, entre outras.

Assim, o educador social deve prestar apoio de carácter pedagógico, cultural, social e recreativo a indivíduos, grupos e comunidades abrangidos por serviços sociais, com vista à mudança na vida das pessoas. Por outro lado, o profissional de educação social possui um carácter multidimensional, pelo que não pode prescindir do esforço e da participação de outras entidades relacionais (parcerias) e do trabalho em equipa.

É extremamente importante referir que a figura do educador não deve ser algo estático, mas sim adaptar-se às diferentes situações com que se depara na sua instituição para responder às necessidades existentes no contexto em que se encontra inserido. As novas exigências sociais impõem novas competências e uma formação contínua, para que o educador social se encontre constantemente atualizado.

1.2. Problema de investigação e objetivos

A presente investigação, a desenvolver na área da educação social, centra-se numa reflexão acerca da profissão do educador social, na região do Algarve. Pretendemos estudar quais as principais características profissionais do educador, como se define o seu perfil de competências e quais as funções que este desempenha nas organizações/instituições em que se encontra. Neste sentido, a questão de partida para este trabalho de investigação que nos propomos a realizar é precisamente: “Quais as características principais da profissão do educador social na região do Algarve, nomeadamente, perfil do profissional, contextos profissionais existentes e funções do educador”.

Assim, este estudo é direccionado para os educadores sociais licenciados pela Universidade do Algarve, que se encontrem a exercer a sua profissão atualmente, na região do Algarve e apresenta os seguintes objetivos:

1. Compreender e analisar o perfil do educador social.
 - 1.1. Caracterização sócio -demográfica relativamente às variáveis: género, idade, concelho de residência;
 - 1.2. Definir quais as principais características pessoais e profissional que um educador social deve ter;

2. Refletir acerca da profissão do educador social atualmente, no Algarve, compreendendo o seu trabalho e o seu papel profissional.

2.1. Identificar as instituições em que os educadores sociais trabalham, por tipologia e na medida em que os dados o permitam;

2.2. Analisar o papel dos educadores sociais nos contextos profissionais, identificando/ conhecendo as atividades desenvolvidas pelos educadores sociais no contexto da sua prática profissional;

2.3. Identificar quais os significados que o educador social atribui tanto à sua figura profissional, como ao trabalho que desenvolve;

2.4. Identificar as potencialidades e as limitações do educador social e das suas práticas;

2.5. Produzir um conjunto de recomendações que possa contribuir para a melhoria da profissão do educador social, a nível da formação inicial ou outras dimensões que sejam identificadas através da investigação.

Após definidos os objetivos, foram formuladas as seguintes questões de investigação: Em que consiste a profissão do educador social atualmente? Como se define, na teoria, a natureza e o perfil de competências do educador social? Como adquire estas competências? Quais as principais características (pessoais, profissionais) que o educador social deve ter? Em que tipo de instituições o educador social se encontra a trabalhar? E que tipo de trabalho é desenvolvido por estes profissionais? Qual o tipo de cargo/responsabilidade que é atribuído ao educador? Quais as funções do educador na sua instituição? Estas funções estão de acordo com o cargo que possui e a sua formação inicial? Que importância outorgam os educadores sociais à sua função e à sua atividade profissional? Quais as limitações e as dificuldades encontradas por estes profissionais ao longo do seu percurso profissional? Quais os principais problemas encontrados ao nível da profissionalidade do educador social e quais as consequências associadas que se podem observar aos vários níveis (pessoal, formação, estrutura de gestão académica...)? O que pode ser feito no sentido de melhoria da situação encontrada?

1.3. Estrutura da dissertação de mestrado

A estrutura da presente dissertação de mestrado encontra-se dividida em quatro capítulos principais: a fundamentação teórica, a metodologia, a apresentação dos dados e as conclusões.

Na fundamentação teórica, apresentam-se as principais temáticas de análise teórica. Este capítulo encontra-se dividido em vários subcapítulos. Em primeiro lugar são referidos alguns conceitos básicos acerca da globalização e das suas consequências para o mundo do trabalho (neoliberalismo e alterações no mundo do trabalho; relação do Estado com a sociedade civil.); em segundo lugar são referidas algumas noções sobre a pedagogia social e é feita a contextualização da educação social; em terceiro lugar, abordaram-se alguns aspetos teóricos relacionados à profissão do educador social, nomeadamente a identidade profissional do educador social, a definição das funções e do perfil de competências. Toda a fundamentação teórica teve como pressuposto criar uma base teórica sólida onde fosse possível enquadrar a investigação desenvolvida.

No capítulo da metodologia foi feito o enquadramento da investigação (investigação qualitativa), identificado o método utilizado (estudo caso), e as diversas técnicas de recolha de informação usadas (observação, inquéritos por questionário, entrevistas semiestruturadas, *focus group*). Neste capítulo também se refletiu acerca da análise conteúdo e da triangulação dos dados. Por outro lado, foi descrito o desenho da investigação e todos os procedimentos práticos adotados durante a investigação. Todos os procedimentos metodológicos tiveram como finalidade alcançar os objetivos propostos inicialmente.

Seguidamente fez-se a apresentação e interpretação de todos os dados obtidos durante a investigação. Além da interpretação dos dados procedeu-se à triangulação entre os dados obtidos pelas várias técnicas e foi possível constatar alguns factos e chegar a algumas conclusões.

Com base nos dados obtidos e na teoria existente, foi possível chegar a algumas conclusões e foi elaborado um conjunto de recomendações com vista à melhoria, tanto da formação (entidade formadora) como da profissão do Educador social, no Algarve. Foram ainda deixadas algumas pistas para futuras investigações.

2. Enquadramento Teórico

2.1. A globalização: breve contextualização e principais consequências sobre o mundo do trabalho

A globalização encontra-se presente em todos os momentos da nossa vida e, apesar de ser uma ideia muito debatida, este conceito nem sempre é claro. São muitos os autores que definem o conceito de globalização, cada autor utiliza um sentido diferente para este conceito. Porém, as suas definições não são necessariamente contrárias, muitas vezes complementam-se entre si.

Para David Held e outros autores (Held, McGrew, Goldblatt & Perraton, 1999) a globalização é uma força condutora central responsável pelas rápidas mudanças sociais, políticas e económicas que estão a remodelar as sociedades modernas e a ordem mundial. A globalização pode ser definida como um processo social através do qual os constrangimentos geográficos sobre os processos sociais e culturais diminuem, e em que os indivíduos estão cada vez mais conscientes dessa redução (Waters, 1999).

Já Murteira (2003) define a globalização como um processo que tem conduzido ao condicionamento crescente das políticas económicas nacionais pela esfera “mega económica”, ao mesmo tempo que aumentam as relações de interdependência, dominação e dependência entre os atores nacionais e internacionais. Assim, a globalização diz respeito a um processo de distensão, na medida em que as formas de ligação entre as diferentes regiões ou contextos sociais se ligam em rede. De acordo com Giddens (2002) a globalização diz respeito a um processo de “intensificação das relações sociais de escala mundial, ligações que unem localidades distintas de tal forma que as ocorrências são moldadas por acontecimentos que se dão a muitos quilómetros de distância e vice-versa” (p. 45); por outro lado, é encorajada “nas pessoas uma consciência crescente de ligação cada vez mais profunda entre o local e o longínquo” (Steger, 2006, p. 22).

O conceito de globalização implica, em primeiro lugar, um aumento das atividades sociais, políticas e económicas através de fronteiras, de tal modo que os acontecimentos, as decisões e as atividades de uma região do mundo podem ter significado para os indivíduos e as atividades de outras regiões (Held et al., 1999).

As várias definições de globalização possuem, portanto um caráter multidimensional. Neste sentido, as diferentes definições podem estar relacionadas com a dimensão económica, política e/ou cultural da globalização. Muitas vezes a globalização é ainda associada ao sistema económico capitalista e à ideologia do próprio neoliberalismo. Neste sentido, tendo em conta os autores acima referidos é possível afirmar que a globalização pode envolver a criação de novas redes e atividades sociais; reflete-se na expansão e no alargamento das relações sociais, atividades e interdependências; envolve a intensificação e a aceleração de intercâmbios sociais; a criação, expansão e interligação não ocorre apenas ao nível objetivo e material mas também ao nível da consciência humana. Além disso, a globalização surge relacionada com os desenvolvimentos tecnológicos que facilitam a comunicação entre as pessoas e entre as instituições, facilitando a circulação de pessoas, bens e serviços.

Considerada como um fenómeno complexo e de muitas consequências, a globalização, apresenta-se como benéfica para o desenvolvimento e para a prosperidade económica. Por outro lado, a globalização traz também consequências negativas. Segundo Giddens (2004), a globalização é mais do que a mera construção do sistema mundial moderno. O autor defende ainda que este conceito tem consequências em todos os setores e aspetos da vida social moderna. Neste sentido, a globalização não deve ser pensada apenas como o desenvolvimento de redes mundiais, mas também como um fenómeno local, que acarreta preocupações e afeta a vida quotidiana de cada indivíduo. As consequências da globalização têm contribuído de forma decisiva para a alteração dos “aspetos mais pessoais de nossa existência” (Giddens, 2004, p. 9).

É possível observar uma perda significativa por parte das instituições intermediárias tanto ao nível pessoal como a família, como ao nível mais social e organizacional como a escola e os sindicatos, que se encontram a sofrer um processo de marginalização. Tudo isto conduz a uma redução cada vez maior das redes de proteção social e, conseqüentemente, mais diferenciação entre os indivíduos podendo levar à sua exclusão.

Foster (2003) apresenta alguns acontecimentos que têm vindo a alterar os sistemas de valores tradicionais, bem como a segurança dos indivíduos, nomeadamente: a individualização; o progresso tecnológico; a globalização da informação e das atividades económicas; o declive cada vez maior das famílias; o predomínio do capital e dos mercados financeiros; e a preocupação acrescida relativamente à produção.

Muitas das teorias sobre a globalização inspiram-se no legado de Karl Marx (1818-1883), o primeiro a conceptualizar o sistema capitalista de produção e a caracterizar a sociedade daí resultante (Steger, 2006). Se entendermos o capitalismo enquanto um modelo civilizacional, o mesmo poderá ser o impulsionador da globalização económica, uma vez que, as suas instituições específicas (mercados financeiros, bens materiais e simbólicos enquanto mercadorias, o trabalho assalariado) facilitam as trocas económicas mesmo em situações de grandes distâncias (Waters, 1999).

Para Giddens (2002) “o capitalismo é um sistema de produção de mercadorias, que se centra essencialmente na relação entre a propriedade privada do capital e o trabalho assalariado destituído da propriedade” (p. 39). Uma sociedade capitalista é um sistema que tem várias características institucionais específicas, como por exemplo: a natureza competitiva e expansionista da empresa capitalista (a inovação tecnológica tende a ser constante e generalizada); a economia é bastante distinta e “isolada” de outras instituições como as políticas; a separação entre o Estado e a economia baseia-se na propriedade privada dos meios de produção; a autonomia do Estado encontra-se condicionada (Giddens, 2002). Assim, o capitalismo implica a separação do económico e do político.

2.2. Globalização económica e política

Nas décadas posteriores à 2ª Guerra Mundial, os partidos políticos adotaram uma versão de intervencionismo estatal difundida pelo economista Keynes¹. No âmbito do acordo de Bretton Woods foram criados o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial² (Waters, 1999; Harvey, 2011).

¹ Keynes (1883- 1946) foi um economista que elaborou teorias que influenciavam as políticas económicas dos países ocidentais mais desenvolvidos (nomeadamente depois da 2ª Grande Guerra). São estas políticas que potenciam o desenvolvimento do Estado Providência.

² O FMI e o BM foram criados “com o objetivo de estabilizar as taxas de câmbio e conter o nível de inflação internacional. Além disto, foi estabelecido o Plano Marshall, para assegurar a entrada de economias europeias no mercado mundial, e deram início ao GATT, ao sistema da “nação mais favorecida” do sentido de tentar reduzir os valores internacionais da proteção aduaneira” (Waters, 1999, p. 31).

Alguns dos princípios básicos da lógica keynesiana são: na economia capitalista não constam mecanismos espontâneos que permitem a obtenção do pleno emprego; o Estado deve ter uma ação na economia, nomeadamente nas funções específicas do mercado. Na lógica keynesiana é fundamental a proteção estatal ao emprego (Pimenta, 1996).

O modelo keynesiano³ durante quase três décadas foi responsável por uma prosperidade económica sem precedentes e por uma estabilidade social quase total (Castells, 2002). As políticas provenientes deste modelo e o respetivo desenvolvimento das lógicas sociais e económicas próprias do Estado-Providência vieram alterar profundamente as condições de vida das populações.

A década de 70 foi, ao mesmo tempo, uma década marcada pela evolução do capitalismo e uma época importante para a revolução das tecnologias de informação (Castells, 2002). A indústria deparou-se com uma profunda transformação. As indústrias ligadas aos setores tradicionais como é o caso do fabrico, ferramentas, têxteis, entre outros, diminuíram significativamente enquanto, as indústrias ligadas aos novos setores tecnológicos, como os computadores, comunicações, entre outras, foram impulsionadas (Sifre, 2003).

O desenvolvimento das tecnologias de informação deu lugar a uma nova economia que se apoiou em três grandes princípios: i) a produtividade e competitividade, pois dependem da capacidade de gerar conhecimento e processar a informação; ii) o motor de funcionamento em tempo real é o próprio planeta, definido pelas suas principais atividades económicas; iii) a unidade da nova economia é a empresa rede que possui a sua própria estrutura operacional, que é extremamente flexível, descentralizada e aberta à interação (Sifre, 2003). Este novo sistema pode ser considerado um sistema tecno-económico e é caracterizado por uma sociedade em rede.

Com o aumento da tendência para a globalização, tornou-se evidente que a sociedade internacional de estados “separados” estava rapidamente a tornar-se numa rede global de interdependências políticas que colocavam em causa a soberania do Estado-nação. No início dos anos 70, começa a falar-se em crise do Estado Providência.

³ As políticas de Keynes vieram substituir a mão invisível do mercado pela mão visível da regulação Estatal com o objetivo de prever, planificar e regular o funcionamento global da atividade económica (Moraes, 2001).

O efeito da terciarização da economia (não previsto), leva a uma necessidade crescente de serviços (higiene, saúde, educação), o que conduz, por um lado para dificuldades no crescimento da produtividade, e por outro lado, é ainda exercida uma pressão nas finanças públicas sem precedentes (Murteira, 1986). Deste modo, alguns autores defendiam que os gastos com a proteção social, com os sectores não produtivos da sociedade, constituiriam um encargo “pesado” que veio impedir a continuação de um processo capitalista, de acumulação. O setor público apresentava uma incapacidade para a expansão dos seus mercados e, deste modo, para continuar a gerar emprego sem que houvesse um aumento sobre o capital ou um maior endividamento público (Castells, 2002).

O grande problema surge quando se dá a crise do petróleo e o sistema de Bretton Woods enfrenta grandes dificuldades, parecendo completamente desorganizado, sem capacidade de responder apropriadamente a esta situação (Waters, 1999; Harvey, 2011). Esta linha de acontecimentos constituiu a base para a implementação de políticas de inspiração neoliberal.

Por volta dos anos 80, a primeira-ministra britânica, Margaret Thatcher e o Presidente dos Estados Unidos, Ronald Reagan estiveram na linha da frente da revolução neoliberal contra o modelo keynesianismo. Para Moraes (2001) o neoliberalismo constitui uma ideologia, na medida em que as principais ideias neoliberais traduzem duas exigências fundamentais, que são gerais e complementares: “privatizar empresas estatais e serviços públicos; e “desregulamentar, ou antes, criar novas regulamentações, um novo quadro legal que diminua a interferência dos poderes públicos sobre os empreendimentos privados” (p. 35). O Estado deveria transferir para o setor privado todas as responsabilidades e atividades económicas que lhe estavam atribuídas. De acordo com esta lógica, o neoliberalismo constitui uma doutrina que se inspira nos elementos mais radicais do liberalismo clássico (Steger, 2006). São defendidos ideais económicos através do incentivo ao negócio e a lucro, em detrimento das políticas sociais.

A nova ordem económica neoliberal passou por três grandes desenvolvimentos, são eles: a internacionalização do comércio e das finanças, o poder crescente das corporações transnacionais e o realce do papel de instituições económicas internacionais como o FMI, o Banco Mundial e a Organização Mundial do Comércio (Steger, 2003).

Um dos princípios mais relevantes do neoliberalismo é a tentativa do livre funcionamento dos mercados, que tem como objetivo alcançar o equilíbrio entre os países. O comércio livre procurou assegurar que a eliminação de barreiras comerciais existentes entre as várias nações seja um fenómeno que pode conduzir ao aumento das opções de escolha do consumidor; aumentará a riqueza global; garantirá relações internacionais pacíficas; e propagará novas tecnologias pelo mundo (Steger, 2006).

Este mercado (que é único) diferencia-se como um espaço económico sem fronteiras internas, aberto à livre circulação de produtos (mercadorias e serviços) e fatores de produção (trabalho e capital), que conduzem a uma regulamentação comum de fiscalidade. Este mercado é caracterizado pela livre circulação de pessoas, capitais e mercadorias (Fontanel, 2007).

Steger (2006) acrescenta ainda a ideia de que as economias de mercado livre constituem a forma mais civilizacional da competição humana em que os mais fortes atingem o topo, naturalmente (visão apoiada no Darwinismo). Assim sendo, graças ao comércio livre, em alguns países a produtividade tem crescido, verificando-se um fosso cada vez maior entre países ricos e países pobres (Sifre, 2003). As principais críticas ao neoliberalismo incidem precisamente sobre a tendência para o equilíbrio do livre funcionamento dos mercados. É ainda sublinhada a falta transparência dos mercados e, portanto, as diferentes condições de mobilidade e de acesso a informação sobre os mercados (Moraes, 2001).

Em suma, algumas das medidas concretas do neoliberalismo podem ser definidas como: privatização das empresas públicas; desregulamentação da economia; liberalização do comércio e da indústria; medidas de controlo da inflação; redução nas despesas públicas; expansão dos mercados internacionais. Assim sendo, o neoliberalismo opõe-se às políticas que promovem a lógica do Estado Providência: defendem a privatização dos setores tradicionalmente geridos pelo Estado (saúde, educação, pensões e reformas), e contraria a hipótese da intervenção do Estado na economia. Por outro lado, defende o livre funcionamento do mercado enquanto instrumento regulador e defende o livre funcionamento da economia enquanto instrumento redistribuidor da riqueza.

2.3. Globalização e trabalho

O desenvolvimento industrial apresenta-se como uma das dimensões da globalização, e um dos aspetos deste desenvolvimento é a divisão do trabalho global (Giddens, 2002). No século XX, a organização da produção esteve sujeita a alterações que ficaram conhecidas como taylorismo ou Organização Científica do Trabalho (OCT). Taylor foi o responsável por esta organização, e a sua obra diz respeito à implementação de um método de análise do trabalho determinado para a decomposição de tarefas e movimentos elementares e, posteriormente, redefinir o trabalho em moldes considerados mais eficazes produtivamente (Vegara, 1974). Assim, o taylorismo apoia-se em tarefas individualizadas, programação ao pormenor de todas as tarefas, e uma lógica dicotómica (vertical) entre operários/ empregados (Drache, 1996).

Ao longo do século XX as formas da organização da produção foram sujeitas a debates e analisadas por várias correntes de pensamento. Algumas destas correntes de pensamento apoiavam “abordagens participativas” (Moraes, 2001).

As dinâmicas geradas pela globalização parecem trazer um conjunto de novas tendências organizacionais. Neste sentido, Castells (2002) aponta as seguintes tendências:

1. Adotam-se sistemas produtivos mais flexíveis. Estes sistemas flexíveis têm em vista a diversificação;
2. É alterada a estrutura de modelo organizacional vertical;
3. Introduzem-se novos métodos de gestão (Toyotismo⁴). Por exemplo, os trabalhadores são envolvidos no processo e o trabalho é em equipa;
4. Formação de redes (entre empresas).

As novas formas de organização do trabalho conduziriam à generalização de algumas noções, como autonomia, gestão e contratação flexíveis, ajustes permanentes na duração e na qualidade do trabalho, vínculo entre salário e desempenho,

⁴ O Toyotismo é um modelo de trabalho baseado no consenso e na cooperação. Este modelo tem como base a estabilidade e a complementaridade entre empresa principal e rede de fornecedores; organiza o processo produtivo com base na indústria humana e no feedback (para a melhoria e para evitar desperdícios) (Fontanel, 2007).

remunerações individualizadas, percursos profissionais não padronizados; além disto, surgem os novos agentes económicos “patrões de si mesmos” (Moraes, 2001).

Atualmente são muitas as formas de organização do trabalho. Enquanto os países mais desenvolvidos se caracterizam por uma produção intensiva em capital e trabalho com grande valor acrescentado, as sociedades periféricas caracterizam-se por uma produção intensiva em trabalho e com um baixo valor acrescentado (Steger, 1999; Waters, 1999).

Progressivamente têm vindo a constituir-se sistemas de produção mundiais, ou seja, que articulam diretamente diversos países (uns mais e outros menos desenvolvidos), e fomentam uma maior integração e interdependência da chamada divisão internacional do trabalho. Esta divisão conduz a uma relação de dominação e ao mesmo tempo de mútua dependência (Waters, 1999).

2.3.1. A globalização e as alterações no mercado de trabalho

O neoliberalismo serviu de base para a implementação de políticas que têm como objetivo a flexibilização do mercado de trabalho, e ao mesmo tempo, operam reorganizações nas várias empresas (Silva, 2007).

Para Giddens (2002), a indústria moderna baseia-se em “divisões” do trabalho, não só ao nível das tarefas profissionais mas também da especialização regional em termos de indústria, de qualificações e de produção.

As consequências da globalização para o mercado de trabalho não são lineares e dependem de vários fatores relativos ao país, variando em função dos setores da atividade económica e das políticas. Os novos padrões estabelecidos tiveram um forte impacto principalmente nos padrões das organizações e do emprego (Giddens, 2004), as transformações têm vindo a alterar tanto o conteúdo como o significado do trabalho.

Verifica-se contudo, uma diminuição significativa do “emprego regular”. Encontramo-nos perante o desenvolvimento da “multiactividade”, do trabalho independente, e de um trabalho cada vez mais descentralizado (Dias, 1996; Martins, 1999). Por outro lado, observam-se novos horários: o trabalho pode ser a tempo parcial ou integral, temporário ou subcontratado, e cada vez é menos visível o denominado trabalhador intermédio ou tradicional (Martins, 1999).

De acordo com Silva (2007) “a precariedade do trabalho surge sustentada numa elevada inevitabilidade de liberalização estrutural e organizacional da economia e do trabalho, a que é associada uma espécie de “novo paradigma que vem substituir a regulamentação e o direito do trabalho” (p. 59).

Atualmente existe um mercado de trabalho fragmentado principalmente para os trabalhadores mais qualificados (técnicos e profissionais), por outro lado, não se observa um mercado global legítimo para os trabalhadores de baixa qualificação (Sifre, 2003). Fortalece-se uma estrutura de mercado de trabalho dual e fragmentada.

Verifica-se cada vez menos a segurança aliada ao emprego, as boas perspectivas de promoção e qualificação profissional. Assim, as desestruturações e as desregulações laborais das últimas décadas têm criado novos desequilíbrios na organização das relações laborais, destruição das trajetórias profissionais, desqualificação e “menosprezo” pelo significado de carreiras profissionais, que tem como consequência a não valorização de saberes práticos e diplomas (Silva, 2007). Deste modo, as consequências das alterações ao nível do sistema do trabalho são várias: aumento do desemprego; instabilidade no trabalho (contratos instáveis); menos proteção institucional; e menos direitos sociais (Gelpi, 2003; Martins, 1999).

Por outro lado, na organização do trabalho, as responsabilidades são alteradas, as cadeias hierárquicas são reduzidas, a iniciativa e a responsabilidade dos trabalhadores aumenta (Silva, 2007). Assiste-se cada vez mais a uma tendência de diferenciação e heterogeneidade de situações de trabalho e de emprego:

- Os contratos a termo (certo ou incerto);
- A subcontratação;
- O aluguer de mão-de-obra a empresas de trabalho temporário,
- O trabalho a tempo parcial;
- O contrato de prestação de serviços e o trabalho independente;
- O trabalho ao domicílio, incluindo o teletrabalho;
- O trabalho realizado à tarefa.

Por outro lado, Silva (2007) afirma que a flexibilidade é uma palavra-chave, que se encontra presente em todos os domínios do trabalho:

- Flexibilidade na duração e organização do tempo do trabalho (partilha de tempo, horários flexíveis);
- Flexibilidade das formas de contrato de trabalho (contrato a tempo parcial, contrato a prazo, trabalho temporário, subcontratação, trabalho independente, prestação de serviços);
- Flexibilidade ao longo da vida profissional (formação contínua);
- Flexibilidade funcional e polivalente;
- Flexibilidade nos espaços de trabalho (teletrabalho, trabalho à distância).

Castells (2002), ao falar das transformações relacionadas com o trabalho, mostra algumas inquietações relativamente ao futuro do emprego e das relações capital-trabalho. Para o autor, o processo de trabalho está no centro da estrutura social. Castells coloca ainda a hipótese de estarmos perante “uma força de trabalho global”, marcada pela inevitabilidade do “trabalhador flexível” (p. 264) no contexto de sociedades com emprego e estruturas sociais crescentemente dualistas (capital e trabalho). Estes desequilíbrios resultam como consequências da lógica capitalista adotada desde a década de 80.

As funções e as tarefas são mais complexas e não se encontram tão definidas. Podem ser alteradas e exigir uma remodelação de saberes e comportamentos relativamente ao trabalho (Martins, 1999). Este novo sistema atua no sentido de individualizar o processo de trabalho (Beck, 1992), diversifica as relações laborais existentes e beneficia a criatividade dos mais fortes.

Com as alterações no sistema de emprego, surge-nos um conjunto de problemas sociais associados, tais como, o aumento do desemprego de longa duração, salários muito baixos, horários mais extensos (Sifre, 2003; Giddens, 2004; Castells, 2002), o enfraquecimento das forças reguladoras, o aparecimento de uma economia paralela, o aumento do desemprego para os jovens e o aumento dos movimentos migratórios (Martins, 1999). Assim, tendo em conta as novas formas de emprego e as condições cada vez mais discriminatórias, é necessário desenvolver iniciativas que tenham como base políticas de inserção profissional e assegurem direitos e segurança aos trabalhadores (Sifre, 2003).

A globalização política tem servido como impulsionadora para um crescimento notável de iniciativas políticas e parcerias além-fronteiras entre várias autoridades

(Steger, 1999). São definidas algumas políticas concretas (pelo terceiro setor⁵) levadas a cabo pelos Estados como tentativa de inserção da atividade económica. Ao mesmo tempo que se afastam das políticas integrativas universais também não se identificam com as políticas assistencialistas. Relativamente às políticas ativas de emprego e inserção, em Portugal, existem algumas iniciativas de inserção como o “Programa de Formação- Emprego”, “Estágios de Formação Profissional para Jovens” ou “Formação Complementar” (Monteiro, 2004).

Os programas de estágios para melhorar a formação e a empregabilidade debatem-se com a escassez de postos de trabalho para a futura colocação. Estes projetos podem ser importantes na questão de relacionar os conhecimentos teóricos com as competências práticas numa fase inicial de ingresso ao mercado de trabalho, mas não garantem a continuidade. Por outro lado, deve existir um modelo de trabalho “aberto” que conduza a uma organização participante que seja unida e pacífica, o que leva a uma cultura viva e ao mesmo tempo reflexiva (Stefani, 2003).

2.3.2. *Novos perfis profissionais*

Estas alterações ao nível da organização do trabalho exigem novos perfis profissionais no sentido da *polivalência e da multivalência* (Martins, 1999, p. 71) e de novos saberes mais amplos, que não se limitem ao desempenho de uma tarefa ou de uma função específica, mas que se constituam como fundamentos práticos e científicos de uma área profissional. O profissional deve perceber bem a complexidade das variáveis políticas, social, ideológica e económica da sua profissão e do seu contexto de trabalho.

Este novo modelo tende para uma maior simplicidade e flexibilidade, pois só assim será possível fazer face aos desafios que são colocados (Martins, 1999). Para Sifre (2003) os trabalhadores devem ter flexibilidade, versatilidade, responsabilidade, autossuficiência, capacidade de aprendizagem e ainda disponibilidade para mudanças profissionais ou ocupacionais que possam surgir.

Pretende-se que as relações laborais sejam flexíveis e individualizadas, para que as características pessoais sejam aproveitadas como forma de otimização e assim,

⁵ Será desenvolvido na próxima secção.

contribuam para o aprofundar dos mercados de trabalho segmentados, direcionando-os para problemáticas específicas e ao mesmo tempo, adotando uma multiplicidade de formas de emprego (Sifre, 2003). Procuram-se pessoas altamente qualificadas com profissões apoiadas numa formação que dê ferramentas para o manuseamento e a aplicação do próprio saber.

Para Martins (1999), os novos perfis, contrariamente aos perfis tradicionais, devem traduzir: coordenação de responsabilidades; delegação de decisões; conhecimentos técnicos amplos; conhecimento e aptidão para relações humanas; capacidade de gestão; e capacidade de articular o serviço.

Segundo o Projeto *Tuning Educational Structures in Europe* (Gozález & Wagennar, 2003), existem dez competências principais para ingressar no mercado de trabalho. Estas dez competências dividem-se em competências instrumentais, sistémicas e interpessoais.

- i) As competências instrumentais são: a capacidade de análise e de síntese, a capacidade de resolução de problemas, as competências de manuseamento da informação, a capacidade de organização e planeamento;
- ii) As competências sistémicas são: a capacidade de aprendizagem, a capacidade de aplicar o conhecimento à prática, a capacidade de adaptação a novas situações, a preocupação com a qualidade, a aptidão para trabalhar autonomamente;
- iii) As competências interpessoais são definidas pela capacidade de trabalho em equipa.

Foster (2003) afirma que o trabalhador, para ser capaz de responder às exigências do mundo do trabalho, deve possuir um conjunto de características. O trabalhador deve ser possuidor de uma educação apropriada e contínua de acordo com as alterações no mundo em que vive; coordenar e inter-relacionar a educação com outras formas de desenvolvimento da sociedade e do mundo, como a internet; deve demonstrar conhecimentos académicos e competências específicas para ser competitivo no mercado de trabalho.

Segundo Marques (1996), os indivíduos devem ter uma resposta apropriada para os tempos de hoje e para as necessidades das organizações. Esta resposta baseia-se em cinco princípios fundamentais: a inteligência/ conhecimento (que está relacionado ao potencial do indivíduo); a educação/ qualificação permanente; energia/ capacidade de trabalho; a sensibilidade aos outros (forma de agir de acordo com os interesses dos

outros, ou seja, conhecer, perceber a sua posição e comunicar); capacidade para mudar (a sensibilidade aos outros atinge o seu máximo quando utilizamos a informação que temos para mudar o nosso próprio comportamento e está diretamente relacionado à flexibilidade).

Hoje em dia, as pessoas necessitam de delinear objetivos específicos para a sua vida e de ir fazendo opções de acordo com esses mesmos objetivos. Isto pode implicar vários empregos num curto espaço de tempo, uma reciclagem e uma manutenção dos conhecimentos e das aptidões, na sua área ou noutras semelhantes, abrangendo assim a sua ação a vários contextos profissionais.

2.4. As alterações no Estado- Providência e a relação do Estado com a sociedade civil

É possível verificar que a nossa sociedade se encontra a atravessar uma rutura do Estado social, isto é, um desligamento entre o económico e o social. Com a crise do providencialismo caminha-se para um panorama que remete não só para a exclusão social mas para uma exclusão aliada a um desemprego maciço, isolamento social, pobreza, perda de direitos e capacidades de cidadania ativa. Assim são afetados múltiplos setores da população e globalmente toda a sociedade (Monteiro, 2004).

Uma das principais transformações que se verificaram no Estado a partir da década de 70 foi ao nível da devolução de poderes às administrações locais. A descentralização controlada revelou-se uma das melhores maneiras de exercer e consolidar o controlo centralizado (Harvey, 2011).

O conceito de sociedade civil surge da ideia de que surge uma terceira esfera na sociedade, além do Estado e do Mercado. O modelo de Estado (neoliberal) deixa de atender a muitas das questões sociais significativas e verifica-se o aumento do associativismo. Este aumento do associativismo e da participação social leva a uma mobilização dos indivíduos e à criação de organizações que vêm a constituir um setor específico denominado de terceiro setor (Plant, 2010).

Esta terceira esfera surge da livre associação e tem como base sociológica a interação social (Elizalde, 2002). Segundo esta lógica, a democratização consistia no

fortalecimento da organização dos atores sociais e do controlo da sociedade sobre o Estado e o Mercado.

Para Keane (1998) a sociedade civil é uma categoria que engloba, simultaneamente, um conjunto complexo e dinâmico de instituições não-governamentais legalmente protegidas que tendem a ser não violentas, auto-organizadas e autorreflexivas. Por outro lado, diz respeito à liberdade diária dos indivíduos, isto é, funciona no sentido de assegurar que os indivíduos definem e exprimem as suas identidades sociais, com liberdade e dentro dos limites da lei. Elizalde (2002) vem completar a ideia, afirmando que a sociedade civil possuía duas componentes. Em primeiro lugar, o conjunto de instituições que definem e defendem os direitos individuais e sociais dos cidadãos, e a viabilidade de uma intervenção cidadã participativa; em segundo lugar o conjunto de movimentos sociais que além de verificarem se os direitos existentes são aplicados, planeiam a possibilidade de novos princípios e de novas demandas sociais.

Elizalde (2002) define sociedade civil como a “estrutura” dos direitos, e um elemento ativo e transformador. Santos (1990) afirma que a sociedade civil surgiu das relações sociais, espontâneas e relacionadas com a vida económica, orientadas para interesses particulares. Por outro lado, o autor define o Estado como uma realidade artificialmente construída, caracterizada por uma organização formal, de unidade interna e soberania absoluta.

O neoliberalismo suscita novas formas de relação que vêm questionar a veracidade e a relação dos dois conceitos acima apresentados (Santos, 1990). Em primeiro lugar, com a redução dos serviços e responsabilidades do Estado para com os cidadãos (educação, saúde, proteção social); em segundo lugar, regulamentando formas próprias que permitam aos serviços, que antes eram garantidos pelo Estado, passem a ser conduzidos por associações privadas de cidadãos (sem que se verifique um aumento dos custos para o Estado e, ao mesmo tempo, que conduzam a uma participação popular de interesse para o próprio Estado). Estas questões são complexas e representam um tema ambíguo e que levanta algumas questões pertinentes (Santos, 1990).

Segundo Monteiro (2004) a história da evolução do Estado-Providência é, ela própria, a marca de um deslocamento para a esfera estatal dos principais agrupamentos da sociedade civil, sendo que estes são os principais representantes do papel público da

proteção e da ação social. Esta aproximação do Estado à sociedade civil traz algumas consequências:

- A multiplicação e diversificação das iniciativas de inserção: verifica-se uma renovação do campo de intervenção potenciada com vários acordos entre a “ação social pública” e as dinâmicas da sociedade civil, ou seja, o Estado procura associar-se a iniciativas de outras coletividades com o intuito de procurar soluções e reforçar a luta contra a exclusão social e nomeadamente o desemprego;
- Consiste o reforço da ação de regulação protagonizada pelos aparelhos públicos nacionais e regionais: a figura de um Estado-Providência passivo tem vindo a ser substituído por um modelo mais direcionado para a intervenção onde se procura trabalhar em parceria. São estas redes de parceria entre o Estado e a sociedade civil que procuram uma descentralização e uma abertura à participação dos diversos atores sociais.

Esta relação do Estado com a sociedade civil, em vez de estar a contribuir para uma retração do Estado, pode estar a contribuir para uma expansão (Santos, 1990), isto é, a delegação de serviços e funções do Estado a entidades privadas não contraria o facto de estas funções serem efetivamente poderes do Estado. Assim sendo, é possível referir que o Estado tem vindo a expandir-se sob a forma da Sociedade Civil.

Neste sentido, o Estado passa de uma filosofia de um Estado passivo que atribuíra indemnizações e subsídios a beneficiários passivos para um Estado que procura adotar uma via ligada à contratualização de sujeitos ativos conscientes dos seus direitos e deveres, inerentes a uma cidadania ativa. É possível verificar a transição de um Estado com um modelo “monocrático” que é definido por normas deliberadas pelo próprio Estado enquanto órgão central e hegemónico para um modelo “poliárquico” onde os meios para atingir os fins definidos são estabelecidos tendo em conta uma regulação conjunta entre vários atores que partilham interesses comuns (Monteiro, 2004).

Nesta relação de proximidade do Estado com a sociedade civil, este delega grande parte das responsabilidades ligadas a serviços básicos sociais, para a sociedade civil (Plant, 2010). Por outro lado, esta visão põe em causa a ideia de um Estado único que é representado por todos os cidadãos e que tem a responsabilidade de controlar a vida social e as dimensões relacionadas (como é o caso do trabalho), para ser

fragmentado em pequenos centros locais de poder que assumem as suas preocupações e reclamam a particularidade dos seus interesses (Santos, 1990). Nesta perspetiva o Estado limitar-se-ia a “observar” as práticas exercidas nas pequenas periferias.

A Sociedade Civil não tem capacidade para substituir o Estado. Porém a sociedade civil, deve exigir ao Estado o reconhecimento das suas capacidades de cooperação para a vida social e para uma maior promoção para a participação dos cidadãos. Por outro lado, pelo facto do Estado “visionar” todas as formas de intervenção da Sociedade Civil, isto pode levar à manipulação dos cidadãos e, substituição de umas políticas inadequadas para os cidadãos, mas que sejam impostas pelo Estado. Existe sempre um controlo do Estado: “a ação estatal é simultaneamente considerada como um inimigo potencial da liberdade individual e como a condição para o seu exercício” (Santos, 1990, p. 20).

Seguindo esta linha de pensamento, Keane (1998) afirma que a sociedade civil se encontra em permanente “tensão” com as instituições estatais que enquadram, “constringem” e facilitam as suas atividades. Neste sentido, o autor afirma que Estado e a sociedade civil tendem a funcionar como dois momentos distintos, necessários, separados mas, ao mesmo tempo, contíguos e complementares.

2.4.1. *Organizações do trabalho social*

A lógica do mercado tende a acabar com as formas intermédias da organização social, nomeadamente com as organizações profissionais em que o estado social teve um contributo importante na altura na sua construção. As organizações do trabalho social encontram-se cada vez mais vulneráveis, pois são atingidas pelo enfraquecimento, por um lado, da diminuição das políticas de intervenção do Estado social (Andrade & Franco, 2007) e, por outro lado, pelos mecanismos de individualização próprios das organizações do trabalho (Autès, 2003). É a junção destes dois processos que tem contribuído para a evolução das profissões e que conduz a três tendências: a evolução para uma lógica de serviço; a segmentação das profissões (sociais); e a lógica de desenvolvimento.

Ao longo dos anos, têm sido criadas inúmeras organizações do terceiro setor com vista a uma resposta apropriada, para fazer face às necessidades sociais, educacionais, de participação e de defesa dos direitos dos indivíduos. Assim, estas

organizações são, normalmente, prestadoras de serviços, que estão relacionadas a problemáticas complexas (Andrade & Franco, 2007). Os principais tipos de instituições sem fins lucrativos são, associações, cooperativas, fundações, Instituições Sociais de Solidariedade Social (IPSS), Misericórdias e organizações de desenvolvimento local.

Fowler (cit. in. Andrade & Franco, 2007) afirma que quando se fala em organizações do terceiro setor existem três questões fundamentais:

1. Competências humanas (é fundamental a aposta na formação das pessoas que trabalham neste tipo de organizações);
2. Recursos humanos e financeiros (as instituições devem ter consciência das suas capacidades e da sua dependência para com os financiadores exteriores. É importante que as instituições procurem alternativas e parcerias externas, junto de entidades mas também da própria comunidade);
3. Aprendizagem com os resultados (esta aprendizagem é fundamental para que as instituições evoluam. A avaliação em cada atividade deve ser prioritária e tida em conta).

Segundo Beck (1995, cit. In Azevedo, 2011), os riscos sociais, económicos, políticos e individuais não podem ser controlados pelas instituições organizadas que possuem a função de manter a proteção social. Assim, não nos podemos cingir ao paradigma assistencialista, é necessário elaborar um trabalho mais profundo, em que esteja latente uma educação para o indivíduo com o objetivo de participação e responsabilidade. Neste sentido, o educador social deve acompanhar as pessoas ou os grupos no seu processo de inserção e de participação nas redes de sociabilidade, adotando-os como estratégia privilegiada a dinamização de projetos educativos comunitários (Sáez & Molina, 2006). Aqui, a principal ferramenta utilizada é a investigação-ação uma vez que o seu contato com as realidades e o terreno tem como objetivo movimentar as vontades, as necessidades e os recursos disponíveis no sentido de criar um projeto num determinado contexto social ou laboral (Guerra, 2007).

Em Portugal, os trabalhadores das instituições do terceiro setor são frequentemente remunerados de forma inferior aos outros dois setores. O terceiro setor é “uma denominação que não faz jus à sua importância” (Andrade & Franco, 2007, p. 15), parece não haver uma consciência da importância deste terceiro setor e do trabalho que é desenvolvido por cada uma destas instituições. Tendo em conta a falta de apoios, de

reconhecimento e as baixas remunerações (comparativamente com os outros setores), muitos trabalhadores só se mantêm neste setor, ou por falta de alternativas de emprego, ou porque existem outras motivações, que não as económicas para que os trabalhadores permaneçam neste setor (Andrade & Franco, 2007). Estas motivações podem estar relacionadas com as causas e as missões das instituições a que pertencem.

Relativamente à mão-de-obra destas instituições pode ser, assalariados ou voluntários. É importante ter em conta que os voluntários são importantes no apoio à instituição, porém é necessário ter presente quais as funções dos assalariados e dos voluntários, e qual o espaço de cada um dentro da instituição. Por um lado, é essencial ter técnicos qualificados e preparados para lidar com as problemáticas específicas da instituição; por outro lado, é importante trabalhar intensamente as organizações do terceiro setor para receber e acompanhar os voluntários, isto é, a organização deve procurar fazer a ponte entre as motivações dos voluntários e as necessidades da instituição (Andrade & Franco, 2007).

Algumas das motivações para o exercício do voluntariado passam por estar atualizado relativamente aos conteúdos e à própria formação; desenvolver tarefas que visem a prática e a experiência (Monteiro, 2004; Andrade & Franco, 2007).

O voluntariado oferece uma possibilidade única de aprender. Segundo a Comissão Internacional sobre Educação (1996, cit. In Detzel, 2003), aprender é:

- Aprender a conhecer;
- Aprender a fazer;
- Aprender a estar;
- Aprender a viver junto.

Neste sentido o voluntariado constitui uma resposta sendo que é uma oportunidade para os jovens terem uma postura ativa na vida e na sociedade. O voluntariado pode ser a tempo inteiro (principal atividade durante um certo período de tempo), ou a tempo parcial (algumas horas por dia ou por semana).

Por outro lado, o voluntariado apresenta cada vez mais uma ameaça ao mercado de trabalho. Está cada vez mais nítida a existência de um “mercado” do voluntariado (Marques, Serapioni & Lima, 2012).

É importante também ter presente que o trabalho do voluntariado deve ter diferenças específicas relativamente ao trabalho remunerado e que estas diferenças

devem estar bem definidas e ser claras. No caso de não haver esta clarificação, corre-se o risco dos voluntários serem utilizados para ocupar funções que deveriam ser ocupadas por profissionais, ou seja, os voluntários são utilizados para ocupar postos de trabalho (Marques et al., 2012). Assim, o maior risco inerente ao voluntariado é a sua “banalização”. São cada vez mais comuns situações em que profissionais qualificados que se encontram desempregados são aliciados a integrar num determinado trabalho como mão-de-obra barata, ou não remunerada.

Por outro lado, o conceito e a prática de voluntariado têm evoluído e, desde 1998 que existe uma lei específica para este setor que define os direitos e os deveres dos voluntários, assim como os direitos e os deveres das organizações promotoras de voluntariado (Marques et al., 2012; Andrade & Franco, 2007). Assim, é possível verificar que tanto a existência de legislação específica, como a presença de órgãos estatais de tutela traduzem aspetos de uma maior formalização do voluntariado.

2.5. A Educação e a sua importância para o trabalho

Nas políticas ativas de emprego e inserção, a formação adquire um papel preponderante e surge como uma das principais respostas aos problemas de exclusão económica e social. A formação é um modo de completar algumas falhas na formação (inicial ou base) dos indivíduos e de ampliar os conhecimentos para o mercado de trabalho. Por outro lado a formação pode servir de estágio de formação para o emprego onde é possível associar conhecimentos teóricos à aquisição de competências práticas ou qualificações laborais (Monteiro, 2004).

A educação possui uma relação próxima com o trabalho, uma vez que esta é vista como um instrumento de acesso ao próprio trabalho. Todas as exigências da economia têm tido também um efeito na estrutura da educação. Têm sido alterados os programas curriculares e feitos esforços no sentido de aumentar os conhecimentos académicos e técnicos e principalmente de colocar este mesmo conhecimento ao alcance de todos, incluindo os mais desfavorecidos (Foster, 2003). Assim, a relação entre educação e mercado de trabalho assume-se como fundamental. De acordo com as alterações existentes, os profissionais têm de conseguir adaptar constantemente os seus saberes e comportamentos aos contextos profissionais em que se encontram, uma vez que nem os perfis profissionais, nem as funções que estes desempenham são

permanentes; pelo contrário, têm de ser alterados consoante as alterações no mundo do trabalho e do próprio meio.

Martins (1999) defende que é necessário uma reciclagem permanente, uma vez que a formação deve ir ao encontro das necessidades do sistema de emprego, e tendo em conta que este não é estático, os conteúdos e os processos de aprendizagem também não devem ser. Verifica-se uma necessidade constante de novas competências e consequentemente de novas necessidades formativas.

Já Monteiro (2004) afirma que é importante uma formação de alternância em situações de trabalho com o intuito de renovação de conhecimentos básicos e reforço de aquisições profissionais no sentido de aproximar as qualificações profissionais requeridas com as adquiridas. Assim, os conteúdos formativos são um fator determinante para as necessidades específicas de cada empresa.

Com todas as alterações ao nível da economia, do trabalho e principalmente das discontinuidades existentes consequentes da modernidade, o modelo de “trabalho para toda a vida” foi substituído por um outro modelo de “formação permanente ao longo da vida”. Para Gelpi (2003), o principal objetivo, não é alcançar uma formação de base, polivalente e que permita a adaptação às mudanças, nem a contínua aquisição e atualização de competências. Apesar de todos estes fatores serem importantes para os dias de hoje e para o sucesso, o principal objetivo é mais profundo e assenta em entender bem os contextos, compreendê-los e conhecer as relações existentes. Segundo este autor, a educação não é apenas aprender mas consiste na própria produção de cultura e seguindo esta lógica de pensamento é também importante “aprender a desaprender” sempre que se altere o contexto ou que se julgue necessário. A educação não deve ser vista apenas como um instrumento adaptativo nas novas circunstâncias em que se desenvolve o trabalho na nossa sociedade, ou uma forma de se preparar para ela, mas deve estar presente durante toda a vida do indivíduo, fazendo parte dela.

Martins (1999) afirma que a educação deve ser um processo dinâmico. O ensino de escola-formação deverá transformar-se num centro de formação, não apenas de formação base, mas também de uma formação contínua. Esta postura defendida pelo autor fica ainda um pouco aquém uma vez que ainda são poucas as políticas educativas que têm em conta a questão da necessidade de remodelações contantes nos currículos e nos métodos pedagógicos.

A educação é um direito fundamental que nos torna protagonistas da nossa vida e que permite a nossa adaptação às alterações existentes, ao mesmo tempo que pode dar oportunidades e consequentemente uma maior qualidade de vida. Por outro lado, cada vez é mais importante aprender a pensar criticamente, de ser capazes de tomar as nossas decisões e fazer as nossas próprias escolhas, que podem ser diferentes mas que devem ser sempre complexas e bem fundamentadas.

Quando falamos em educação e em direitos nesta nova era da globalização, surge-nos um novo conceito denominado de globalização dos direitos. Este conceito de globalização surge aliado ao mundo globalizado, que tem como consequência uma divisão crescente entre as pessoas, grupos e sociedades, e visa sobretudo contrariar esta tendência de grupos submergidos. Neste sentido a globalização dos direitos defende que todas as pessoas devem ter autodeterminação, ser capazes de reivindicar e ter a capacidade de exercer a sua liberdade pessoal e solidária (Gelpi, 2003).

Ainda no que diz respeito aos sistemas educativos estes ampliaram-se e têm assumido uma postura cada vez mais importante, quer na transmissão apropriada de conhecimentos, quer na forma de socialização dos jovens e adultos. É necessário que os sistemas educativos se abram cada vez mais à sociedade, independentemente da idade ou do nível de instrução dos indivíduos. Cada vez mais na preparação dos jovens deve haver a preocupação destes saírem preparados para uma vida ativa e com a mente aberta para novas aprendizagens e para a adoção de novas posturas sempre que seja necessário.

Rumberger (1989, cit. In Martins, 1999) apresenta algumas competências que o sistema educativo deve ter para uma resposta mais apropriada às alterações tecnológicas, organizacionais e às necessidades dos contextos. Segundo o autor a escola deve fomentar:

- Livre iniciativa e capacidade dos formandos pensarem e agirem por si e de forma autónoma;
- Interação construtiva no sentido da realização de objetivo comuns;
- Desempenho de atividades coletivas em vez de se privilegiar o individualismo extremo;
- Capacidade para apreciar ou certificar a qualidade do produto ou serviço resultante do trabalho;
- Uso da comunicação falada e escrita e desenvolvimento das capacidades de escutar, ler e interpretar as mensagens recebidas;

- Capacidade de produzir argumentos lógicos através de processos indutivos e cognitivos em vez de se recorrer à memorização;
- Capacidade de identificar problemas e de contribuir para a sua resolução;
- Tomada permanente de decisões no local de trabalho, sendo que é necessário proporcionar conhecimentos e desenvolver a autoconfiança dos alunos;
- Aprender a procurar, seleccionar e utilizar a informação necessária em cada situação;
- Na resolução de um determinado problema, deve o aluno aprender a definir objetivos, estabelecer prioridades e calendarizar as tarefas;
- Diluir as tendências individuais para o egocentrismo e etnocentrismo, isto é, fazer com que se aceitem os outros independentemente das suas características intelectuais e culturais;
- Devido à grande mutabilidade o aluno deve começar na escola a “aprender a aprender” por sua iniciativa. (pp.133-134)

Tendo em conta que a escola não possui uma estrutura e um funcionamento adequados para desenvolver todas estas competências, é essencial a articulação com outras atividades, como é o caso das atividades extra curriculares, o voluntariado ou formações pontuais.

3. Pedagogia Social: noções breves e contextualização da educação social

A Pedagogia Social surgiu na Europa impulsionada por uma série de situações ao nível histórico, social e político. A Alemanha sofreu uma profunda crise económica industrial que teve início em 1874 e que se prolongou durante décadas. As profundas transformações que se produzem face aos fenómenos de massificação urbana, de um “desapego” nos vínculos familiares que conduzia à indiferença, e a pobreza levaram ao desenvolvimento desta disciplina. Foram os autores alemães os impulsionadores da Pedagogia Social e quem deixou as principais contribuições para o desenvolvimento desta disciplina. Segundo Pérez Serrano (2010), a pedagogia social surge baseada na

necessidade de se intervir socio-educativamente numa sociedade em crise, como consequência da sociedade industrial e das profundas alterações que se produziram.

Para a autora, identificar o objeto da pedagogia social é complexo, uma vez que este objeto é a realidade educativa na sua totalidade. A pedagogia social tem como objeto de estudo a educação e as suas relações com a sociedade, ou seja, a educação não é um elemento passivo onde se recebe a informação da sociedade mas também um fator dinâmico que atua sobre ela, que a pode reformar ou modificar.

Segundo Quintana Cabanas (1994) a Pedagogia Social trata de dois grandes âmbitos, que se podem complementar. O primeiro está ligado ao cuidado que é tido relativamente a uma correta socialização do indivíduo e o segundo pressupõe uma intervenção pedagógica, como forma de remediar, ou melhorar certas necessidades humanas existentes na sociedade. Enquanto a primeira dimensão da pedagogia social é baseada no conceito tradicional de educação, e é típico das instâncias educadoras, a segunda está ligada aos vários agentes do “trabalho social”, que podem ser assistentes sociais, psicólogos, sociólogos, educadores sociais, animadores, entre outros. Esta segunda dimensão tem ainda a preocupação de que os indivíduos vivam os aspetos sociais corretamente, tanto ao nível interpessoal, como ao nível comunitário, cívico e político.

A pedagogia social possui duas vertentes distintas que podem ser complementares: a educação social normalizada e especializada e o trabalho social (Ortega, 1999). É possível referir que, no geral, o objeto da pedagogia seria a dinamização das condições educativas da cultura e da vida social e o educativo do trabalho social, ou seja, uma ação educativa com o objetivo de integrar os indivíduos na comunidade mediante a sua dinamização participativa.

Assim, a pedagogia social privilegia as dinâmicas de participação comunitária, enquanto estratégia sociopedagógica, de forma a encontrar novas vias de educação (Ortega, 2003). Deste modo é possível afirmar que a ação educativa no seio da comunidade local procura a criação de estratégias que promovam o diálogo, com vista à inclusão social e cultural de todos os cidadãos (Canário, 1999).

Seguindo esta linha de pensamento, a pedagogia social consiste numa ferramenta de complementaridade entre o trabalho social e o trabalho educativo. É possível afirmar que a pedagogia social pretende responder às necessidades de uma determinada

população ou grupo, ao mesmo tempo que pretende completar ou compensar a educação dada no ensino tradicional.

3.1. *Trabalho social*

O trabalho social surgiu inicialmente como uma característica do Estado Providência que pretendia colmatar falhas tanto ao nível individual (dos indivíduos) como social. Inicialmente o trabalho social começou por ser apenas assistencialista, porém foi-se tornando cada vez mais complexo e compreensivo até ao ponto de alcançar funções bastante distintas das iniciais (Quintana, 1999). Inicialmente o trabalho social era direcionado para o indivíduo e para a sua situação em particular, podendo assumir formas distintas. Atualmente o trabalho social abrange áreas, como o ensino, a saúde, a segurança social, a habitação e os serviços sociais (num sentido restrito) (Quintanas, 1994).

Para Quintana (1999), o trabalho social num sentido genérico procura o desenvolvimento e a normalização social, a plenitude social dos indivíduos e dos grupos e, por último, a felicidade. Num sentido mais particular, o trabalho social procura fomentar de alguma forma a dignidade da pessoa, a satisfação dos indivíduos, e indiretamente, a justiça social. Já o trabalho social direcionado para a especificidade da educação social procura formar as pessoas para a adaptação social, a solidariedade, para uma atitude ativa, cívica e democrática, proporcionando a capacitação e a integração social de todos os indivíduos. Por último a animação sociocultural procura formar a cultura nas pessoas, a sociabilidade e o espírito comunitário, estimulando a atividade, a criatividade e a participação social. Juárez (1995) afirma que os trabalhadores sociais (tendo em conta os seus papéis e os seus compromissos) devem atuar com uma consciência social. Os profissionais devem assumir plenamente os seus valores de justiça social e autodeterminação e devem atuar consoante as suas capacidades.

Por outro lado, segundo Catalán (1971, como cit. In Quintana, 1994), o trabalho social deve apoiar-se num conjunto de princípios fundamentais:

- 1º. Respeito pelo valor e dignidade da pessoa;
- 2º. Princípio da autodeterminação (os indivíduos, os grupos e as comunidades são livres de decidir o seu próprio destino);

- 3°. Princípio da individualização (adaptação dos métodos e técnicas aos casos concretos e específicos);
- 4°. Princípio da aceitação (consiste em reconhecer que todas as pessoas possuem valor e dignidade, inerentes à sua condição humana);
- 5°. Princípio da inter-relação (os indivíduos são condicionados pelas suas relações);
- 6°. Princípio do desenvolvimento e do progresso (crença na perfeição do ser humano);
- 7°. Princípio da justiça social (todos devem participar do bem comum).

O trabalho social, por norma, centra-se sempre numa intervenção. Neste sentido, existem diversos métodos e técnicas utilizados de forma conseguir uma intervenção que seja eficaz e positiva. Para o emprego de uma determinada técnica devem ser tidos em conta vários fatores como os objetivos e o local/contexto da intervenção (Pérez Serrano, 2008). Para a autora estas técnicas podem ser de formação (atividades que favoreçam a aquisição de conhecimentos ou o desenvolvimento da reflexão crítica); de difusão (atividades que favoreçam o acesso a determinados bens culturais, como o património ou a cultura viva), artísticas (artes performativas e expressões plásticas, desenvolvimento da criatividade e/ou inovação); lúdicas (físicas e desportivas que fomentem o desenvolvimento físico e corporal); e sociais (que favoreçam a vida associativa e respondam às necessidades da comunidade).

Seguindo esta linha de pensamento, uma das formas de conduzir o trabalho social é através da elaboração de projetos que abarquem uma ação orientada em determinados objetivos que se pretendem alcançar. Assim, para Pérez Serrano (2008), um projeto de cariz social consiste num plano de trabalho que tem como missão “prever, orientar e preparar o que se vai fazer, para o seu posterior desenvolvimento” (p. 16). Segundo a autora os projetos sociais implicam: uma reflexão séria e rigorosa do problema social; uma tomada de consciência das várias necessidades existentes, e em qual das problemáticas se vai centrar a intervenção; selecionar o problema concreto; elaborar um plano o mais concreto e completo possível, sistemático e reflexivo; adaptar este plano à prática; ter abertura e flexibilidade na sua aplicação (que possa gerar inovação e mudança); usufruir de originalidade e criatividade na elaboração do projeto; partir sempre da prática, ou seja, da ótica em que se vive o problema.

3.2. Educação social

A ligação dos conceitos “trabalho social e educativo” ganha cada vez mais consenso. Segundo Carvalho e Baptista (2004), a educação social corresponde a um espaço profissional onde se verifica um ponto de “encontro, e de cruzamento, entre a área do trabalho social e a área da educação” (p. 83).

Segundo Pérez Serrano (2010), a pedagogia social é a ciência da educação social orientada para os indivíduos e os grupos, que tem presente os problemas humanos e sociais que podem ser tratados a partir de instâncias educativas, com o objetivo de proporcionar a integração social e o bem-estar dos sujeitos.

Por outro lado, a pedagogia social e a educação social possuem uma forte relação, no sentido em que a pedagogia social abrange as “três formas” de educação: educação formal, não formal e informal; e que a educação social tende a promover ações sociopedagógicas tendo em conta os vários contextos e situações (Ortega, 2005). A educação formal consiste numa educação dada pelas instituições escolares, é uma educação sistémica e organizada com planos e objetivos concretos que tem como finalidade a instrução dos indivíduos; a educação não formal é considerada uma educação mais vivencial e comunitária (Collado & Alvarez, 1992), ocorre fora do estabelecimento de ensino e é variável consoante o público e o contexto; a educação informal ocorre através de interações, é não assumida e está relacionada aos processos de socialização (família, comunidade).

Quando tentamos definir o conceito de educação social deparamo-nos com grandes dificuldades. A educação social, como modelo de intervenção usa modelos teóricos de diferentes disciplinas: história, sociologia, direito, psicologia, psiquiatria, entre outras (Capul & Lemay, 2003). Assim, a educação social surge como um domínio de ponta, funcionando como uma plataforma agregadora de várias disciplinas e de projetos de intervenção que se relacionam (Carvalho & Baptista, 2004).

Para Petrus (1994), a educação social deve ser conceptualizada e explicada em função de determinados fatores como o contexto social, a conceção política, a cultura predominante, a situação económica e a realidade educativa. Para compreender a educação social e a sua necessidade é importante ter em conta as mudanças que dizem respeito a cada um destes fatores e às suas consequências no contexto social.

A educação social é complexa e primordial e tem vindo a ser estudada sucessivamente, por várias áreas, como a Psicologia, a Sociologia, a Antropologia e a Filosofia. Ao falarmos em educação social, em primeiro lugar é importante ter em conta que o ser humano é um ser sociável e está sujeito a um processo de socialização, que se inicia no seu nascimento e que termina com a sua morte. É a partir desta socialização que se inicia a vida social do indivíduo. Segundo Pérez Serrano (2010), a educação social apresenta vários aspetos e perspetivas, pode estar relacionada ao processo de socialização e ao ciclo de vida do indivíduo ou pode centrar-se numa educação especializada, com a finalidade de intervenção e tratamento de algum tipo de inadaptação social.

A socialização do indivíduo pode ser feita de dois modos (Quintana, 1994), o primeiro é “espontâneo” ao nível da família, dos grupos de amigos, das relações pessoais e das experiências sociais; o segundo é de forma “intencional”, através da ação das pessoas e instituições encarregues de “dar a educação”. Esta segunda, pretende ser pedagógica e procura corrigir as falhas da primeira. Através do processo de socialização ocorre também a formação dos comportamentos sociais, que estão sujeitos a alterações, influências ou desvios, consoante as experiências do indivíduo, ao longo do seu desenvolvimento (Quintana, 1994).

Para Pérez Serrano (2010), a educação social propõe-se a alcançar determinados objetivos que dizem respeito ao indivíduo e à sua vida ativa no campo social: chegar a uma maturidade social, promover as relações humanas e preparar o indivíduo para que este seja capaz de viver em comunidade. Todos os objetivos convergem para um principal que é a integração total do indivíduo na sociedade, para que este seja capaz de produzir transformação e mudança.

Na educação social a principal preocupação é o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. A educação social deve em primeiro lugar ajudar o indivíduo a “ser” e a conviver com os outros e tal implica processos de aprendizagem de convivência, de conviver (Ortega, 1999). A educação social pode ser vista como a educação necessária para a educação para os valores, a educação para viver em sociedade, com o outro, e não apenas connosco mesmos. Viver com a identidade mas também com a alteridade (Vieira, 2012). Portanto, segundo esta lógica, o indivíduo deve aprender a ser com os outros e a viver junto com os outros.

Assim, a educação social consiste numa forma contínua de desenvolvimento do indivíduo para que este participe ativamente na comunidade (Ortega, 1999). A educação social entendida nestes termos promove e dinamiza uma sociedade que educa e que está em constante interação com a educação para a socialização. Esta relação, além de ser importante para a integração e o equilíbrio, é também uma ferramenta essencial para contrariar as dificuldades e principalmente o conflito social.

Pérez Serrano (2010) define educação social como:

Aquela ação sistemática e fundamentada, de suporte, mediação e transferência que favorece especificamente o desenvolvimento da sociabilidade do sujeito ao longo de toda a sua vida, circunstâncias e contextos, promovendo a sua autonomia, integração e participação crítica, construtiva e transformadora no marco sociocultural que o envolve, contando em primeiro lugar com os próprios recursos pessoais, tanto do educador como do sujeito e, em segundo lugar, mobilizando todos os recursos socioculturais necessários do ambiente ou criando, por fim, novas alternativas. (pp.136-137)

A educação social pode ser definida como a teoria de como as condições psicológicas, sociais e materiais e as diferentes orientações de valores promovem ou dificultam o desenvolvimento e o crescimento, a qualidade de vida e o bem-estar do indivíduo e do grupo (AIEJI, s./d.). A educação social possui a finalidade de fazer da comunidade, não só um conjunto de homens e mulheres com ações e reações, mas uma comunidade social na sua totalidade, ou seja, consiste em formar cidadãos livres e conscientes dos seus direitos e dos seus deveres.

A educação social é uma profissão com grande dinâmica e adaptabilidade, que provém de um conhecimento profissional que não é específico e que tem sido definido por vários campos científicos. É possível referir que a educação possui as suas raízes nas humanidades e que tem como princípio central a perspetiva integradora. Neste sentido, os principais objetivos da educação social são facilitar a articulação social e impedir a marginalização e a exclusão através de processos de interação social, ou seja o principal objetivo é alcançar uma cidadania plena para todos os indivíduos (AIEJI, s.d.).

A educação social pode ser definida como um direito da cidadania que se concretiza numa profissão de carácter pedagógico, geradora de contextos educativos e ações mediadoras e formativas. Seguindo esta linha de pensamento, a educação social possibilita: “a incorporação do sujeito da educação à diversidade das redes sociais, entendida como desenvolvimento da sociabilidade e da circulação social”, e por outro lado, “a promoção cultural e social, entendida como abertura a novas possibilidades da aquisição de bens culturais, que ampliem as perspetivas educativas, laborais, de ócio e participação social” (ASEDES, 2004).

Uma das vertentes de peso da educação social é a educação de adultos. Tendo em conta as práticas educativas Canário (1999), afirma que é importante estruturar quatro temas que permitem separar as práticas existentes na educação de adultos em Portugal. Estas são a formação profissional contínua, que se encontra direccionada para uma qualificação/requalificação dos indivíduos; ensino recorrente e alfabetização, onde se organizam ofertas educativas enquanto segundas oportunidades (tem variado consoante as épocas e os contextos); o desenvolvimento local, que fomenta projetos de intervenção e articula o desenvolvimento dum local com a educação de adultos (forte valorização da participação dos interessados); a animação sociocultural, onde é dado reconhecimento ao carácter educativo das experiências pessoais dos indivíduos nos determinados contextos sociais (exteriores à escola).

3.3. Educador social: aspetos relacionados à figura profissional

Para que a intervenção do educador seja eficaz, em primeiro lugar é fundamental definir alguns aspetos, como os princípios gerais do trabalho do educador social, o marco profissional e os aspetos éticos e legais desta profissão.

O educador social é o profissional que exerce a educação social. Diversas associações de profissionais têm vindo a procurar uma definição da profissão de educador social, que seja consensual e que sirva de referência para a natureza da sua atuação.

Segundo Azevedo (2011), o educador social é um profissional que não se limita a satisfazer as necessidades básicas das pessoas; pelo contrário, o seu dever passa principalmente pela socialização e pela integração dos indivíduos que se encontram em

risco de exclusão ou marginalização social. Além disso o educador social pode ser ainda um mediador.

Os profissionais de educação social devem criar uma relação de proximidade com os indivíduos, aproveitando essa relação para apoiar e potenciar o seu desenvolvimento. O educador social deve ser um profissional de relação, isto é, “possui uma relação obrigatória assente numa pedagogia de proximidade humana, onde ela própria se liga ao ‘outro’ valorizando-se como menção axiológica primordial” (Azevedo, 2011, p. 38).

A identidade do educador é marcada pela sua polivalência, pela pluralidade de funções e pela diversidade de contextos de trabalho, uma vez que envolve características muito complexas e diversificadas. Além disso, este profissional abarca duas categorias antagónicas (Quintana, 1994). Em primeiro lugar, esta profissão remete para a autonomia, pois o trabalhador social deve atuar segundo as suas próprias iniciativas. Para Vieira (2012) o educador social é uma profissional de relações e de interações com as pessoas com quem trabalha, como tal, deve procurar sustentar sempre a sua autonomia. Por outro lado, a natureza do trabalhador social deve ser vocacional, sendo que este deve ter aptidão e gosto pelo seu trabalho, deve ter uma boa capacidade de integração e de atuação; em segundo lugar remete para uma heteronomia, pois possui dependência relativamente à instituição em que se encontra, o que pode trazer algumas limitações (Quintana, 1994).

Os contextos de trabalho do educador podem ser muito diversificados dado que este pode atender a inúmeras realidades sociais. Segundo Valléz (2009), se tivermos em conta o campo profissional a que o educador se dirige podemos definir três grandes campos: a educação social “especializada” (que procura auxiliar a inserção social de pessoas ou grupos), a animação sociocultural (que visa apoiar as necessidades socioculturais e o desenvolvimento da comunidade) e a educação de adultos.

Relativamente às faixas etárias com que o educador pode trabalhar, estas podem ir desde as crianças até aos idosos. Por outro lado, se tivermos em conta as problemáticas com que o educador pode trabalhar podemos definir três grandes temas: população em risco social (como é o caso das pessoas que foram vítimas de abandono, negligência e/ou mau trato), população em situação de desadaptação social (pessoas vítimas de delinquência e/ou exclusão) e população em geral (adultos, idosos, desenvolvimento local) (Ortega, 1999; Valléz, 2009).

3.3.1. Identidade do educador social, definição das funções e do perfil de competências

O profissional de educação social, devido à sua dualidade (educacional e social), e ao grande leque de funções que pode desempenhar, ainda não possui uma afirmação forte na sua identidade profissional (Carvalho & Baptista, 2004). Neste sentido, o perfil profissional e as competências do educador devem clarificar-se e adaptar-se consoante o contexto em que este se encontra, ou seja, a identidade profissional do educador social vai-se criando nos contextos profissionais e vai sendo transmitida e entendida pelo exterior. Assim, tem-se verificado um grande debate e muitas reflexões acerca da atividade profissional dos educadores sociais.

Segundo Carvalho e Baptista (2004) tal situação prende-se com um conjunto de fatores, nomeadamente: “o processo lento e recente de configuração profissional das incumbências que lhe são inerentes”; “dificuldade na partilha de funções com outras profissões na mesma área; já existentes ou apenas emergentes”; “reservas quanto ao esboço de ações sistemáticas em prol de uma intervenção educativa não escolar”; “peso de uma tradição voluntarista e benévola, entretanto em crise”; “instabilidade epistemológica no terreno da fundamentação científica dos respetivos saberes e práticas” (p. 85).

O perfil profissional e as competências que os educadores necessitam de ter para desempenhar a sua profissão vão-se clarificando à medida que se definem as suas funções na instituição onde trabalham. Diferentes instituições vão requerer diferentes práticas e consequentemente diferentes funções. Neste sentido, é muito difícil enumerar ou especificar concretamente as várias funções dos educadores sociais, porém tendo em conta as múltiplas realidades sociais em que estes podem trabalhar e a sua complexidade alguns autores referem ideias e pontos de vista que podem servir de referência para refletir e trabalhar este tema.

Para Ortega (1999), o educador tem as funções de acompanhar, orientar, incentivar, ajudar, dinamizando e ativando os indivíduos e os grupos. O educador deve ter ainda a função de ajudar o indivíduo a descobrir as suas potencialidades e aptidões.

Segundo Nogaro e Cofferri (2010), as funções do educador social podem ser de cariz socioeducativo; dirigidas a problemáticas individuais, familiares ou da

comunidade; de informação ou orientação; diagnóstico, elaboração, acompanhamento e avaliação de projetos educativos ou sociais. Este profissional pode ainda atuar em situações de prevenção e deteção de situações problemáticas ou de risco, que possam levar à exclusão social.

No que diz respeito ao papel do educador social, este visa acompanhar as pessoas ou os grupos no seu processo de inserção e participação, adotando as mais diversas estratégias como a dinamização de projetos comunitários (Molina & Sáez, 2006; Ortega, 1999). Estas dinâmicas sociais pretendem que os indivíduos assumam uma postura ativa, participando de forma crítica e responsável nas decisões da sua vida e da sua comunidade (Molina, 2003).

Para Petrus (1994), as funções do educador social podem ser sintetizadas no seguinte:

1. Função detetora e de análise dos problemas sociais e as suas respetivas causas;
2. Função de orientação e relação institucional;
3. Função de relacionamento e de diálogo com os educadores;
4. Função reeducativa no seu sentido amplo (não clínica);
5. Função organizativa e participativa da vida quotidiana e comunitária;
6. Função de animação grupal comunitária;
7. Função promotora de atividades socioculturais;
8. Função formativa, informativa e orientadora;
9. Função docente social;
10. Função económico-laboral.

De acordo com esta lógica de pensamento, é fundamental ter presente que existe também a variável do meio, que está relacionada com o contexto em que o educador está inserido e desenvolve o seu trabalho.

Romans (2000) defende dois tipos de funções profissionais para o educador social: as funções a desenvolver no meio externo e as funções a desenvolver no meio interno. As primeiras funções dizem respeito àquelas que se realizam da instituição para o exterior e que são dirigidas a problemáticas individuais, à família ou à comunidade em geral. É também importante referir que este trabalho é muitas vezes feito através de funções educativas. Estas funções devem estar relacionadas com um trabalho orientado

para as pessoas que estão interessadas, pois requer uma relação mútua de colaboração e envolvimento da pessoa que solicita o serviço; por outro lado, estas funções também devem estar relacionadas com o trabalho da prevenção e que são detetadas muitas situações de risco e é precavida a exclusão de um determinado indivíduo ou grupo.

Além deste trabalho que é orientado para o indivíduo ou para a unidade familiar existem também algumas funções direcionadas para a comunidade em geral. O trabalho realizado na comunidade deve ser um trabalho responsável e conduzido por uma equipa multidisciplinar, constituída por profissionais das várias áreas que vão ao encontro dos serviços e apoios que esta comunidade requer. Este deve ser um processo orientado e responsável que exige em primeiro lugar vontade individual de aprendizagem e partilha por parte dos profissionais envolvidos (Romans, 2000).

Segundo Romans (2000), além das funções de carácter educativo que devem estar presentes na comunidade, é possível identificar funções mais específicas como as funções de *informação* e *orientação* que visam fundamentalmente detetar e resolver os problemas sociais, promover a participação da comunidade de forma a aumentar a capacidade de inovação e criar projetos comunitários que desenvolvam os indivíduos e a comunidade. Além do envolvimento da comunidade, tudo isto deve ser feito com base num trabalho coordenado e conjunto com outras entidades e redes sociais.

Para que se verifique desenvolvimento comunitário e que este seja eficaz é necessário fazer inicialmente um diagnóstico que permita averiguar a situação económica, social e geográfica em que se encontra a comunidade. Depois de encontrados os indicadores da realidade é essencial que se procurem alternativas locais dinamizadoras de projetos e grupos que levem ao desenvolvimento económico e cultural (Ortega, 2003). É também importante delegar tarefas e responsabilidades, educando líderes locais para que estes sejam autónomos no desempenho das suas funções e colaborem no desenvolvimento da comunidade (Romans, 2000).

Entende-se como funções do meio interno aquelas cujo trabalho se desenvolve dentro de uma determinada instituição. Apesar de este ser um meio fechado, a atividade de uma determinada instituição varia consoante muitos fatores como o tipo de estabelecimento, a filosofia em que se apoia, os seus objetivos e o público a que se destina. Algumas das funções do meio interno podem estar relacionadas com a elaboração de projetos, a promoção e coordenação de atividades, o trabalho em equipa

interna e a integração em equipas externas fomentando a criação de parcerias (Romans, 2000).

O trabalho do educador social deve ser definido à partida pela instituição que o contratou, porém devido à versatilidade do educador e ao trabalho diversificado que este pode desenvolver, este ponto muitas das vezes não é definido. Os educadores, muitas das vezes, dão conta que não realizam o trabalho para o qual foram formados e contratados (Romans, 2000; Ortega, 1999). Por outro lado, isto pode também levar à falta de educadores nas instituições, uma vez que estas não têm conhecimento do seu trabalho e da importância da sua figura profissional no contexto. Capul e Lemay (2003, p. 109) afirmam que o educador social se “queixa frequentemente, que as suas funções são pouco nítidas porque está sempre a meio caminho entre um pedagogo, um trabalhador social (...) um terapeuta.”

Romans (2000) defende ainda um terceiro tipo de funções que se podem desenvolver nas duas anteriores, as funções de gestão. Em qualquer meio é importante a gestão principalmente no que toca a coordenar serviços ou gerir a administração e a economia. Estas funções não se dão ao mesmo tempo nem com a mesma intensidade, elas vão sendo priorizadas segundo a situação e as necessidades da comunidade ou indivíduos.

Por sua vez, Valléz (2009) define as funções e tarefas do educador social tendo em conta os vários âmbitos de intervenção. Segundo este autor as funções do educador social podem ser:

- Educativa;
- Docente em vários contextos;
- Informativa, orientadora e de suporte a indivíduos ou grupos;
- Animação e dinamização de grupos;
- Organizadora, planificação, programação, desenvolvimento e avaliação da sua intenção;
- Gestão e administração;
- Observação de características de indivíduos e grupos e deteção das suas necessidades;
- De relação da instituição, pessoas e grupos;
- De reeducação;

- De elaboração, coordenação e avaliação de projetos, programas, campanhas.

Para realizar as funções que lhe compete, o educador social necessita de uma série de competências que se vão desenvolvendo ao longo do seu trabalho. Segundo Romans (2000) o conceito de competência passa pelo domínio de um determinado conjunto de saberes combinados, coordenados e integrados no exercício profissional, que beneficiam o indivíduo e a sua forma de atuar. Estas competências são o *saber*, o *saber fazer* e o *saber ser e estar* (conhecimento, aptidão e atitude). O *saber* está ligado ao conhecimento, uma vez que o educador social deve ter bons conhecimentos acerca da sua instituição, do trabalho que desenvolve e da sua profissão; o *saber fazer* está relacionado com o desempenho das suas funções, isto é, o educador deve ter estratégias e habilidades que permitam uma aplicação correta dos seus conhecimentos; por último o *saber ser e estar*, diz respeito a um conjunto de relações interativas que se estabelecem nas intervenções educativas. Esta está ligada às habilidades sociais do educador e permite uma relação humana e profissional com os usuários, os colegas e os parceiros sociais.

Carvalho e Baptista (2004, p. 25) consideram que a “formação das competências de um(a) educador(a) social exige, em conformidade, uma sólida preparação em alguns domínios das ciências da educação em íntima conjugação com o estudo dos comportamentos individuais e coletivos e uma sólida cultura geral”. A isto, acrescentam-se ainda a necessidade de uma consciência crítica e criativa das políticas e das práticas sociais, uma postura ativa, a capacidade de interpretação e de avaliação das situações e de atitudes, e a capacidade para um exercício pragmático de solidariedade para com os outros. Além destas características e tendo em conta os autores o educador social deve ser dotado de reflexividade, polivalência técnica; adaptabilidade; espírito empreendedor, projetos, improvisador e líder no sentido de ter poder de decisão.

Para Romans (2003, como cit. In Nogaro & Coffferri, 2010) é possível definir três tipos de competências que um bom educador social deve ter, e que vão sendo melhoradas através das suas experiências a nível profissional e de alguma formação. Estas são: os conhecimentos de âmbito geral e/ou específico; as capacidades que estes indivíduos possuem para elaborar projetos educativos, para intervir, para trabalhar em equipa, para uma formação contínua, para gerir recursos económicos e técnicos, e por

fim a capacidade de liderança, isto é, as atitudes que este profissional necessita de tomar para o seu exercício profissional.

Segundo vários autores (AIEJI, s.d.; Valléz, 2009) as competências profissionais dos educadores sociais podem ser definidas de acordo com duas dimensões: as competências fundamentais que englobam os diferentes níveis sobre como atuar/intervir, refletir e avaliar nos diferentes contextos da sua prática profissional; e as competências centrais que segundo o autor proporcionam as ferramentas metodológicas para o trabalho. Segundo estes autores, dentro desta segunda dimensão das competências centrais temos:

- Competências relacionais e pessoais;
- Competências sociais e comunicativas;
- Competências organizativas;
- Competências sistémicas;
- Competências de aprendizagem e desenvolvimento;
- Competências geradas pelo exercício das profissão;
- Competências teóricas e metodológicas;
- Competências condutoras;
- Competências culturais;
- Competências criativas.

De acordo com um estudo realizado por Senra (2006, cit. in Valléz, 2009), as principais competências profissionais (específicas) do educador social são:

- solução de problemas, ou seja, a capacidade para intervir em situações de conflito, analisando a situação objetivamente e procurando soluções que a resolvam;
- empatia, pois o profissional deve identificar-se com o sujeito, para que se crie um ambiente facilitador e sem barreiras;
- perspetiva e conhecimento social, isto pressupõe um conhecimento aprofundado acerca de determinados aspetos dos sujeitos e da intervenção;
- comunicação e abertura para com os outros, é uma capacidade básica e necessária que visa facilitar a aproximação do educador social e a criação de uma relação fluida que permita uma intervenção profissional adequada e eficaz;

- autocontrolo, já que é uma capacidade de resistência ao stress e às exigências complexas e diárias da profissão;
- autoestima e autoeficácia; são dois termos que se ligam pois a autoestima parte da percepção que o educador tem de si mesmo e da valorização que dá às suas características pessoais, por outro lado a autoeficácia surge da autoestima e faz referência à confiança e à segurança que o sujeito tem de si mesmo;
- consciência profissional: é a consciência que o educador deve ter do seu trabalho, das suas limitações e respetivas consequências;
- a capacidade de trabalhar numa equipa multidisciplinar, com responsabilização, colaboração e partilha entre os vários profissionais envolvidos.

Ortega (1999) defende que o educador deve ter determinadas características pessoais e relacionais como a empatia e a simpatia. Além disso deve ser acolhedor e ter autonomia. Relativamente a outras características como o autoritário, o mesmo autor afirma que quando uma relação entre educador/educando é tensa ou autoritária não se verifica um ambiente apropriado para que o educador possa fazer o seu trabalho, podendo levar a uma relação repressiva e distante, o que dificulta a comunicação educativa e a intervenção pretendida.

O educador social deve ser um profissional transparente e humano, mas que deve ter um grande conhecimento e alguns saberes que fundamentam a sua prática. Mais do que ensinar conteúdos, a prática do educador social deve incidir no trabalho junto dos indivíduos e das comunidades, no sentido do desenvolvimento da sua reflexão crítica. Assim, a prática do educador social torna-se significativa quando este consegue que os indivíduos façam uma introspeção acerca da sua vida e da sua condição humana (pessoal e social) e que mudem esta mesma realidade, caso não seja do seu agrado.

Como princípio básico o educador deve ser uma pessoa madura, responsável e saudável (mentalmente e emocionalmente). Deve ser capaz de manter uma postura otimista e deve ser paciente mesmo em situações complicadas. Além disto o educador social deve estar consciente das suas capacidades e limitações em qualquer intervenção (Ortega, 1999).

3.3.2. Valores éticos e morais

A deontologia de uma profissão, ou seja o código moral que retrata o desenvolvimento da sua prática é, ao mesmo tempo, um meio que permite distingui-la de outras e um meio para construir a unidade de um grupo profissional. Assim, esta afirmação é essencial e funciona como uma estratégia tanto para excluir como para afirmar uma relação de pertença (Aballéa, Ridder & Gadéa, 2003).

O profissional de educação social é confrontado, muitas vezes, com situações complicadas no seu trabalho, que dizem respeito a outras pessoas e às suas vidas, o que sugere que este profissional necessite de um conjunto de valores éticos onde possa apoiar a sua prática.

Alguns autores (Valléz, 2009; ASEDES, 2005) defendem que estes valores éticos se devem basear nos valores humanistas e democráticos, que promovem a igualdade e o respeito para todos. Por outro lado, deve ser dada atenção individual a cada pessoa e às suas necessidades. Neste sentido, surgem várias tentativas de definição do código deontológico do educador social⁶, tal como a que passamos a apresentar, que abarca alguns princípios gerais como:

- Princípio da *profissionalidade*, que supõe que os profissionais realizam o seu trabalho com responsabilidade e seriedade;
- Ação socioeducativa, direcionada às necessidades existentes;
- Justiça social, pois cada ação deve basear-se na Declaração Universal dos Direitos do Homem;
- Informação responsável e confidencial, pois deve existir a confidencialidade das informações por parte do educador;
- Formação permanente, já que a qualidade da ação passa por uma formação permanente e contínua;
- Solidariedade profissional, pois o profissional deve manter uma postura ativa, construtiva e solidária;
- Respeito pelos sujeitos da ação, pois é essencial que se tenha sempre presente a dignidade, a autonomia e a liberdade da pessoa;

⁶ ASEDES procura definir os princípios deontológicos gerais do profissional de educação social. Acedido em <http://www.eduso.net/red/codigo.htm>

- Coerência institucional, o educador deve conhecer o regulamento interno e o projeto educativo da instituição;
- Participação comunitária, através da promoção da participação da comunidade é possível que a comunidade intervenha na procura de soluções locais de forma a combater as necessidades existentes e a aumentar a sua qualidade de vida;
- Complementaridade de funções e coordenação, o educador deve trabalhar coordenado com equipas e redes sociais que enriqueçam o seu trabalho.

Segundo Azevedo (2011), a profissão do educador social encontra-se apoiada num conjunto de valores humanistas: a solidariedade, a fraternidade, a hospitalidade, a proximidade, a bondade, a partilha, o respeito, e a responsabilidade.

Nos últimos anos tem-se vindo a verificar que a ética profissional se tem centrado na articulação de princípios gerais morais de ação e a sua utilização na tomada de decisões, bem como na justificação de ações com argumentos racionais de dedução. Parte-se de princípios gerais e regras básicas e aplica-se a casos particulares (Banks & Nohr, 2008).

Nas profissões sociais é importante ter em conta um determinado número de fatores, nomeadamente o facto de se trabalhar com pessoas e de ser necessário um tratamento correto sem grandes favoritismos e preferências pessoais; e destas serem pessoas vulneráveis que apresentam problemas específicos e que estabelecem uma relação de confiança com os profissionais. É importante ter em conta e honrar esta confiança, ter consideração pela vida de cada um e estabelecer empatia com o utente ao mesmo tempo que se deve compreender a importância moral da situação (Carvalho & Baptista, 2008).

O facto de trabalharmos “com” e não “para” as pessoas leva a uma acrescida dedicação profissional, mas também com capacidade de entrega pessoal e espírito de ajuda. Para os trabalhadores sociais, neste caso concreto o educador social, a relação estabelecida deve ser mais do que um recurso técnico. Para Carvalho e Baptista (2008), estes profissionais têm de “garantir que têm capacidade para comportamentos assumidamente relacionais, para a consideração positiva da conflitualidade, para assegurar o desenvolvimento harmonioso da autoestima e para o acompanhamento subtil” (p. 30), tendo presente que se lida com projetos de vida de cada um, que são muitas vezes frágeis e ao mesmo tempo com todos enquanto comunidade. Além disto

quando falamos de educadores é muito importante falar da questão do sigilo profissional, uma vez que estes consideram o direito ao segredo profissional um atributo próprio da sua profissão e um elemento que diz respeito à sua identidade (Aballéa et al., 2003).

Um conjunto de valores próprios espelha a identidade destes profissionais, porém esta profissão ainda não possui um estatuto profissional próprio. O reconhecimento do profissional de educação social poderá depender de vários fatores como: as dinâmicas da sociedade em geral; a postura ética deste profissional; a qualidade da formação académica deste profissional; o rigor da análise do profissional de educação social relativamente aos problemas e à eficácia da sua intervenção (Molina, 2003).

Por todas as razões atrás mencionadas, torna-se essencial a afirmação de um *ethos* ligado à intervenção socioeducativa, que pode surgir através da formação, tanto inicial como contínua, numa perspetiva acentuada e direcionada para a promoção de valores como a autonomia, a responsabilidade e a profissionalidade (Carvalho & Baptista, 2008).

Em termos de formação ética devem ser estudados modelos que privilegiem a aquisição de competências e aptidões de carácter técnico e instrumental, aos tradicionais modelos teóricos. Em termos metodológicos devem ser tidos em conta os processos interativos e programas de investigação-formação que permitam estratégias de estudos próximas com o terreno e os atores nos seus contextos de intervenção. Segundo os autores é importante apostar nestas matérias e definir um “*ethos profissional*” (Carvalho & Baptista, 2008).

3.3.3. Profissionalidade do educador social

Os processos de profissionalização neste contexto da educação social encaminham-se para a necessidade de vários fatores que se encontram relacionados à experiência e à autoformação do indivíduo. Existe ainda a questão da dualidade do trabalho social, uma vez que desde há muito tempo que se fala em profissão aliada à vocação e que estes dois termos parecem apresentar uma contradição. É ainda importante referir que o conceito de profissionalização refere-se a profissão enquanto uma construção entre técnica e ética.

Segundo vários autores (Molina, 2003; Saéz & Molina, 2003) os profissionais (neste caso concreto da educação social), devem ser dotados de um conjunto de características para que possam concretizar a sua profissão com responsabilidade e equilíbrio. Segundo os autores o profissional deve: ser capaz de relacionar a teoria com a prática; gerir as tensões que surjam entre a técnica e a ética; ter capacidade de articular a qualificação (formal) com as competências (experiência); e ser capaz de construir uma dinâmica auto formativa entre o trabalho e as formações necessários (que vão surgindo).

Para Canastra (2007 cit. In Malheiro & Canastra, 2009), esta figura profissional, ainda pouco definida, só será reconhecida socialmente se conseguir adotar a investigação-ação como ferramenta socioeducativa, ao mesmo tempo que deve possuir uma postura de diálogo para com os atores sociais e em que fique bem claro que estes estão interessados e querem ser implicados, comprometendo-se eles mesmos na transformação social e comunitária pretendida.

Apesar do nosso contexto social e da pertinência cada vez maior da profissão do educador social, ainda não existe uma disposição escrita com uma definição da profissão que a demarque de outras profissões, nomeadamente as sociais (Azevedo, 2011).

Tal como afirma Baptista (2000), a educação social para além de ser uma profissão recente e ainda pouco definida, que partilha campos de intervenção e contextos profissionais com uma série de profissões e especializações existentes no trabalho social, tem ainda outros problemas próprios de uma profissão emergente.

4. Metodologia

4.1. *Enquadramento metodológico: Investigação Qualitativa*

Esta é uma investigação de cariz qualitativo. Segundo Pérez Serrano (1994) a investigação qualitativa é um processo ativo, sistemático e rigoroso de investigação dirigida, no qual se tomam decisões sobre o que se está a investigar, enquanto se está no campo de estudo. Assim, a investigação qualitativa tenta compreender o significado da ação humana (Schwandt, 2001). Para Bogdan e Biklen (1994, p. 179-180) a investigação qualitativa apresenta várias características distintivas:

1) Indutiva: na medida em que coloca de lado o paradigma positivista e procura recolher a informação “de “baixo para cima” (em vez de cima para baixo), tendo sempre como base os dados que obtêm e estão inter-relacionados”;

2) Holística: uma vez que a análise dos dados não se centra exclusivamente no indivíduo mas sim no grupo, permitindo captar a realidade num todo e não em partes individuais;

3) Naturalista: porque nada é simulado, advém de um modo natural, sem que os sujeitos que estão a ser estudados se apercebam que estão a ser investigados, ou seja, o próprio investigador tende a integrar-se totalmente, procurando “(...) minimizar ou controlar os efeitos que provoca nos sujeitos de investigação e tenta avaliá-los quando interpretam os dados que recolheram”.

Olabuénaga (1999) refere que a investigação qualitativa possui como objetivo a captação e a reconstrução de significado, usufrui de uma linguagem conceptual e metafórica, orienta-se por um procedimento indutivo (mais que dedutivo) e é holística. A “investigação qualitativa... implica uma aproximação interpretativa e naturalista... Isto significa que os investigadores qualitativos estudam as coisas nos seus meios naturais, tentando atingir o sentido, ou interpretar os fenómenos mantendo-se fiéis aos significados que as pessoas lhes atribuem” (Denzin & Lincoln, 1994, p. 3).

Bogdan e Biklen (1994), afirmam que os dados de uma investigação qualitativa advêm de um ambiente natural e que os investigadores interessam-se mais pelos processos da investigação do que pelos produtos em si. Segundo Merriam (1998), a investigação qualitativa consiste num conceito amplo que pode abranger várias formas

de inquérito que nos ajudam a entender e a explicar o significado dos fenómenos sociais.

Ainda no que diz respeito às características da investigação qualitativa é importante focar o investigador e o seu papel durante a investigação. Merriam (1998) destaca o papel do investigador ao defini-lo como o instrumento primário de recolha de dados e análise dos mesmos, bem como o seu interesse em compreender o significado, construído ou atribuído pelas pessoas em torno de um determinado tema. Todos estes fatores devem originar um produto ricamente descritivo. Por outro lado o investigador deve ser também um indivíduo que possua grande preparação e rigor, mostrando abertura e flexibilidade de adaptação ao longo da sua investigação.

Segundo esta lógica de pensamento Pérez Serrano (1994) afirma que “não se trata de aplicar uns quantos instrumentos e analisar os seus resultados, mas sim de ir redefinindo e reelaborando os instrumentos e categorias segundo o requeiram o objeto de estudo e as exigências da realidade” (p. 51).

Numa investigação qualitativa também é importante também ter presente qual a posição do investigador. Consoante a posição do investigador este pode apoiar-se em vários paradigmas. Bogdan e Biklen (1994) definem paradigma como aquilo que permite olhar o mundo e identificar o que nele é importante. Segundo estes autores, “um paradigma consiste num conjunto aberto de asserções, conceitos ou proposições logicamente relacionados e que orientam o pensamento e a investigação” (p. 52). Isto é, o paradigma deve responder não só ao que consiste a teoria, mas também qual a sua utilidade e a sua importância na prática.

Alguns autores defendem que deve existir uma forte relação entre o paradigma escolhido e o problema da investigação (Reichardt & Cook, 1986).

Segundo Sandín (2010) “um paradigma representa uma determinada maneira de conhecer e interpretar a realidade”, “ constitui uma visão do mundo compartilhada por um grupo de pessoas” (p. 28) e possui um carácter normativo em relação aos métodos e às técnicas a serem utilizados, ou seja, cada investigador utiliza as estratégias que considerar mais adequadas segundo o paradigma escolhido.

Kuhn (1995) identificou três funções do paradigma. Segundo o autor, o paradigma deve ser indicador da teoria científica, da função cognitiva e da função normativa. Guba e Lincoln (1994) propõem uma análise do paradigma apoiada num

sistema de crenças baseado em questões relacionadas com aspetos ontológicos, epistemológicos e metodológicos tal com se pode verificar no quadro:

Tabela 1: Dimensões ontológica, epistemológica e metodológica numa investigação

Dimensões	Questões
Ontológica	Qual é a natureza do conhecimento? Ou qual é a natureza da realidade social? E o que pode ser conhecido?
Epistemológica	Qual é a natureza da relação entre o que se conhece e o conhecido? Como se conhece?
Metodológica	Como é que o investigador deve agir para obter o conhecimento que pretende?

Fonte: Tabela elaborada a partir das ideias de Guba e Lincoln (1994). Elaboração própria.

As questões ontológicas relacionam-se com aquilo que pode ser conhecido da realidade, sendo que existem correntes que defendem tanto uma realidade objetiva e portanto independente do ser humano e outras que defendem uma realidade subjetiva, em que o indivíduo constrói a sua própria realidade. As questões epistemológicas dizem respeito àquilo que se conhece e que pode vir a ser conhecido. Por último, as questões metodológicas têm como objetivo clarificar qual a forma para o investigador obter determinado conhecimento. Estas questões podem ser vistas como um conjunto, uma vez que se encontram interligadas entre si e que se condicionam (Guba & Lincoln, 1994).

O paradigma interpretativo está ligado a uma perspetiva relativista da realidade. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) este paradigma visa compreender e explicar. Segundo estes autores o paradigma interpretativo pretende desenvolver e aprofundar o conhecimento de uma determinada situação num dado contexto. O paradigma interpretativo encara o mundo real segundo uma construção dos próprios atores sociais. Estes constroem o significado social dos seus acontecimentos tendo em conta o espaço e o tempo em que se encontram. Schwandt (1994) afirma que se privilegiam as experiências subjetivas das pessoas e o seu sentimento sobre o mundo que as rodeia. Segundo este paradigma a visão do mundo pode ser diferente para dois grupos de pessoas de alturas distintas.

O paradigma interpretativo tem como principal contestação o facto de não ser possível interpretar cientificamente, com objetividade, dados que derivam de experiências humanas, e portanto subjetivas. Surge então a hermenêutica, que pode ser

definida como a teoria que interpreta o sentido das coisas (Bleicher, 1992). Ou seja, a perspectiva hermenêutica da existência afirma que a vida pode ser interpretada e tornada compreensível, negando assim a oposição entre objetividade e subjetividade. A hermenêutica tem o papel de determinar o significado de palavras, frases e símbolos.

Dilthey tentou estabelecer a hermenêutica como a metodologia das Ciências Culturais. Segundo o filósofo é possível conseguir o mesmo grau de certeza no estudo tanto nas Ciências Naturais como nas Ciências Culturais (Sandín, 2010). Os seres humanos são capazes de dar sentidos e significados à vida e aos diversos acontecimentos, assim estes mesmos significados e sentidos estão diretamente relacionados com muitos aspetos morais e culturais próprios da existência do ser humano.

Dilthey afirma que o investigador deve manter-se afastado da sua história para poder interpretar os significados dos outros (Sandín, 2010). O filósofo defendia que os acontecimentos da vida podem ser entendidos através das vivências e de uma auto compreensão do intérprete que ocorre durante o processo de conhecimento do objeto em questão (Bleicher, 1992). Neste sentido é importante ter em conta que um acontecimento pode ser interpretado de forma diferente por dois indivíduos.

Durante a investigação, o investigador não deve assumir uma postura avaliativa ou crítica, mas sim interpretativa e compreensiva. Por outro lado, o desenvolvimento de uma investigação com base num paradigma interpretativo deve em conta questões de ordem ética, pois neste tipo de investigação existe uma relação relativamente próxima a outros indivíduos. Neste sentido é essencial a questão do “consentimento informado” por parte dos participantes envolvidos no estudo (Fontana & Frey, 1994), pois quando uma pessoa aceita participar numa determinada investigação, isto não significa que esteja a autorizar que se invada a sua privacidade. Stake (1994) afirma que os investigadores, pela sua relação direta com os espaços privados das pessoas, devem ter em conta uma quantidade de cuidados éticos na sua atuação. Devem ser tidas em conta algumas medidas como uma aproximação apropriada ao local, a confidencialidade dos dados, não invadir a privacidade das pessoas e por último, o investigador deverá garantir que não faz juízos de valor, tencionando apenas realizar uma interpretação e compreensão correta dos dados (Bogdan & Biklen, 1994).

Outro dos grandes pontos que o investigador deve ter em conta é os dados que vai obtendo e se estes são coerentes entre si. O investigador deve manter-se atento e

procurar compreender e analisar o conteúdo e as causas, caso se verifiquem incoerências.

Quando falamos em investigação qualitativa, pode surgir ainda associada a questão da generalização. Quando as investigações são apoiadas no positivismo, é adotado o método científico como o modelo único de investigação. Este método científico inicia-se com a observação, a partir dos quais se seguem outras etapas que dão origem a generalizações. De uma forma geral, é possível afirmar que o grande objetivo das ciências positivas é descobrir leis gerais, destinadas a uma compreensão do mundo. Por outro lado, quando se trabalha com pessoas, a prática científica não se pode reduzir a um único método. As correntes interpretativas ou naturalistas procuram desenvolver formas de trabalho que descrevam casos individuais (Lincoln & Guba, 1985). Assim, comparando o paradigma positivista com o paradigma interpretativo, é possível verificar que o primeiro aspeto de diferenciação surge precisamente no objetivo de cada um dos paradigmas.

Para Bogdan e Biklen (1994) a investigação qualitativa, apoiada num paradigma interpretativo, valoriza a compreensão e a explicação de uma dada situação num determinado contexto, sem ter como objetivos a verificação de leis, ou a generalização de hipóteses. Uma investigação apoiada num paradigma interpretativo inicia-se por um conjunto empírico de dados e procura-se encontrar uma teoria que se lhe ajuste (Goetz & LeCompte, 1984), isto é, que vá explicando os dados encontrados. Assim, é possível constatar que enquanto numa investigação apoiada num paradigma positivista se passa do particular para o geral, numa investigação de cariz interpretativo procura-se passar do geral para o particular.

O tema da generalização é especialmente sensível quando se relaciona com métodos como o estudo de caso. Ao longo do tempo tem-se discutido a hipótese dos estudos de caso apontarem algum tipo de generalizações, ou se são utilizados apenas para a compreensão de casos particulares (Fragoso, 2004).

4.2. O método de investigação: estudo de caso

Uma investigação caracteriza-se como sendo um estudo de caso quando “surge do desejo de compreender fenómenos sociais complexos”, ou seja pretende dar resposta ao como e ao porquê de um determinado acontecimento tendo em conta as

características significativas e holísticas da realidade (Yin, 2002, p. 21). Um estudo de caso pode ser caracterizado como uma descrição analítica intensiva e globalizante de um objeto, situação ou fenómeno, que procura dar ênfase às suas características e ao que o torna único (Stake, 1994). O estudo de caso pode ser considerado uma investigação empírica no sentido em que estuda uma dada identidade no seu contexto real baseando-se em diversas fontes (Yin, 2002). É também importante ter presente que nunca será possível conhecer tudo sobre um determinado caso, pelo que cabe ao investigador decidir até onde pretende ir, para que seja possível atingir os objetivos a que se propõe (Stake, 1994).

Segundo Merriam (1988), um estudo de caso qualitativo apresenta as seguintes características: é particularista, descritivo e heurístico. É particularista no sentido em que se centra numa situação particular; é descritivo pois o produto final é uma descrição detalhada do fenómeno em estudo; e é heurístico na medida em que ajuda na compreensão do fenómeno estudado. Um estudo de caso pode originar novos significados, aumentar a experiência do investigador ou confirmar o que já existe.

Segundo Fragoso (2004), um estudo de caso é um tipo de investigação que tem como objetivo compreender a ação humana; as pessoas são vistas como sujeitos e não como objetos; os atores sociais são vistos como produtores de sentido e construtores da realidade social, sendo a subjetividade um valor fundamental deste tipo de investigação. O autor afirma ainda que é importante conhecer o contexto para que se possa compreender as pessoas e o fenómeno. Neste sentido, os sistemas humanos não são simplesmente indivíduos dispersos, mas desenvolvem uma integridade entre si, uma vez que se encontram intrinsecamente ligados. Assim uma das principais características do estudo de caso é precisamente a visão holística da investigação (Sturman, 1997, cit. in Fragoso, 2004). É importante focar que o investigador não deve ter controlo relativamente aos acontecimentos, nem desejo de manipular os comportamentos dos participantes, pelo contrário o seu trabalho centra-se em interpretar e refletir acerca dos fenómenos que encontra. Trata-se portanto de um estudo naturalista e que se apoia fundamentalmente na subjetividade do investigador e onde a reflexão e a interpretação estão sempre presentes (Stake, 1995).

Para Bogdan e Biklen (1994) um estudo de caso pode ser equiparado a um funil, uma vez que inicialmente o investigador tem uma ideia abrangente do que pretende estudar e quando encontra o seu objeto de estudo começa a tomar decisões e vai

descobrimos qual o caminho a seguir, afinando assim os aspetos a aprofundar. À medida que conhece o tema o investigador pode alterar planos iniciais ou até mesmo enveredar por outros que não tinha pensado inicialmente e que se revelam importantes.

O estudo de caso orienta-se na procura da compreensão de determinados temas intrínsecos ao caso, sendo a sua principal finalidade gerar conhecimento sobre o particular (Stake, 1994). Por outro lado, apesar de ser singular, o caso é visto como um sistema, pois pode possuir subsecções, grupos, ocasiões, dimensões, domínios e engloba uma série de questões complexas que necessitam de ser compreendidas (Stake, 1995).

Quando falamos em estudos de caso também é importante analisar as várias tipologias que os autores têm vindo a construir. Alguns autores (Bogdan & Biklen, 1994) definem o estudo de caso como único ou múltiplo. Os estudos de caso únicos são aqueles que se centram num único caso enquanto os estudos de caso múltiplos realizam-se através do estudo de vários casos únicos.

Para Yin (1993) independentemente de serem casos únicos ou múltiplos estes podem ser exploratórios (que definem um prelúdio para posteriores), descritivos (descrição completa do fenómeno) ou extensivos (apresenta dados que têm uma relação de causa-efeito).

Já Stake (1994; 1998) divide os estudos de caso em três tipologias distintas: intrínsecos, instrumentais e coletivos ou múltiplos. Os estudos de caso intrínsecos têm como principal objetivo da investigação compreender o caso em particular, é na sua particularidade que se encontra o foco da investigação e não em perceber todos os casos. Os estudos de caso instrumentais ocorrem quando um caso particular é estudado com a intenção de clarificar um determinado tema ou teoria. Neste caso, o estudo de caso tem um interesse secundário funcionando apenas como suporte e funciona como apoio para o entendimento de algo, como por exemplo de uma teoria. Por último, os estudos de caso coletivos ou estudo de caso múltiplo estudam um conjunto de casos ao mesmo tempo, de forma a investigar um fenómeno ou uma condição mais geral. Neste tipo de estudo de caso os casos individuais não precisam de estar todos definidos inicialmente, nem de estar diretamente relacionados.

É também importante ter em conta que um estudo de caso pode ter influências exteriores e que, consoante o investigador, o mesmo caso pode ser interpretado de diferentes formas, uma vez que o caso se encontra inserido num determinado contexto

histórico, cultural, físico, social, político, económico e que cada investigador tem a sua interpretação (Stake, 1995).

Yin (1997) defende que o estudo de caso possui cinco ferramentas essenciais: as questões a realizar durante a investigação; a capacidade de ouvir e perceber também as entrelinhas; a adaptabilidade e a flexibilidade perante imprevistos que possam ocorrer; a compreensão dos assuntos; e a imparcialidade e domínio dos preconceitos.

Um dos aspetos mais importantes a ter em conta num estudo de caso é a abertura, a flexibilidade e o dinamismo durante o seu desenvolvimento. É fundamental que haja um diálogo constante entre as várias fases da investigação e que as várias dinâmicas emergentes possam servir para uma clarificação da investigação e para um refinamento dos dados obtidos. Todos estes fatores poderão levar a um aumento das interpretações e, conseqüentemente conclusões mais significativas (Fragoso, 2004).

A Generalização

A generalização nos estudos de caso tem sido um tema muito debatido nos últimos anos e uma das principais críticas feitas ao método do estudo de caso está relacionada justamente com a sua capacidade para formular generalizações. É posta em causa a possibilidade de a partir de um estudo se produzirem teorias e leis gerais. Para alguns autores (Mitchell, 2000, cit. In Fragoso, 2004) no estudo de caso está em jogo uma espécie de inferência ou generalizações que no seu carater é muito distinta da que é feita nos estudos apoiados no positivismo. Segundo o autor, estas generalizações podem denominar-se como lógicas, teóricas ou analíticas.

Segundo alguns autores os estudos de caso podem ser utilizados de diversas formas. Podem alimentar processos de generalização naturalista (Stake, 2000) ou servir como facilitador da transferência de descobrimentos de um contexto para o outro, representando hipóteses de trabalho (Guba & Lincoln, 2000).

Por norma, as generalizações são afirmações que são feitas, independentes do contexto e do tempo (Guba & Lincoln, 2000). É importante ter em conta que o objetivo do estudo de caso é orientado para a particularização (Fragoso, 2004), por outro lado, no próprio estudo de caso o investigador ao longo do estudo tem a possibilidade de ir fazendo pequenas inferências internas que podem originar pequenas generalizações (Stake, 1998).

Por outro lado, se pensarmos na investigação através duma perspetiva de generalização positivista, que se constitua como uma lei universal, aplicável a todo o contexto, seja qual for o tempo e o espaço, não se pode falar em estudo de caso, uma vez que estes estudos não podem fazer emergir este tipo de generalizações (Guba & Lincoln, 2000). Neste sentido, é possível atribuir um sentido diferente à generalização. Não podemos afirmar que o estudo de caso tem a intenção fundamental de produção de generalizações tradicionais, porém este estudo pode representar um caminho para as leis gerais deste domínio (Pérez Serrano, 1994). De acordo com Stake (2000), os estudos de caso podem contribuir para outro tipo de generalizações alternativas, que representem soluções intermédias em relação às posições normativas (acima referidas).

Neste sentido, de acordo com alguns autores, é possível defender três formas principais de produzir generalizações alternativas. A primeira é apontada por Robert Stake e, segundo o autor o conhecimento pessoal é visto como uma forma de generalização. Segundo Stake, os estudos de caso são um dos métodos que permite alcançar uma harmonia com as experiências pessoais, funcionando, como uma base natural para a generalização. Esta generalização é uma “generalização naturalista”, apoiada no intuitivo e empírico, e não uma indução científica: “as generalizações naturalistas desenvolvem-se numa pessoa como um produto da sua experiência” (Stake, 2000, p. 22). A generalização naturalista segue os princípios fundamentais do que representa a essência de um estudo de caso.

A segunda proposta é apontada por Yvonna Lincoln e Egon Guba. Estes autores propõem a substituição da ideia clássica de generalização por outra formulação que tenha como base as hipóteses do trabalho. Segundo esta perspetiva, toda a generalização é uma hipótese de trabalho e não uma conclusão. Estas ideias, inicialmente formuladas por Cronbach (1981), defendem que os fatores são únicos num determinado contexto. Assim o investigador deve descrever e interpretar cada uma das situações que encontra ao longo da sua investigação (Lincoln & Guba, 2000; Patton, 1990).

Por último, Patton (1990) tem uma proposta semelhante à de Cronbach. O autor defende hipóteses de trabalho e desenhos de investigação que sejam equilibrados e que possam servir para extrapolações. Esta proposta possibilita a utilização de conhecimento de um caso para outros: “As extrapolações são especulações modestas sobre a provável aplicabilidade dos descobrimentos a outras situações similares (...) são lógicas,

pensadas, e orientadas para os problemas, em vez de estatísticas e probabilísticas” (p. 489).

As duas últimas propostas parecem ser muito importantes, pois tanto as hipóteses de trabalho como as extrapolações permitem ver que as conclusões de um estudo de caso poderão ser importantes para outros casos, tendo em conta as condições únicas de cada lugar e de cada contexto. Desta forma, a transferência de conhecimentos produzidos pode ser um fator importante para o aumento da construção de um património científico significativo (Fragoso, 2004).

4.3. Técnicas de pesquisa e de recolha de informação

As técnicas de pesquisa de informação são utilizadas no início de qualquer investigação são essenciais para o desenvolvimento da mesma. Relativamente às técnicas de recolha de informação pode-se afirmar que estas servem para aplicar e encaminhar a informação existente no contexto em estudo. Pode dizer-se que o método é o caminho e as técnicas são a arte ou a forma de consegui-lo. Os métodos têm um carácter mais global, abrangem várias técnicas; estas são de carácter mais prático e operativo (Pérez Serrano, 1994). De entre as muitas técnicas existentes, posso referir a observação, as conversas informais, os inquéritos por questionário e as entrevistas.

A pesquisa documental pode ser definida como uma “pesquisa baseada na evidência empírica provinda do estudo de documentos, como os existentes em arquivos ou estatísticas oficiais” (Giddens, 2004, p. 707). Ferreira e Carmo (1998) afirmam que a pesquisa documental possibilita aceder à informação que não se encontra noutras fontes, podendo extrair-se informação única, sem a qual dificilmente se poderiam entender certas facetas da realidade social. Já a pesquisa bibliográfica consiste um levantamento de informações relacionadas com o objeto de estudo. Esta pesquisa pode ser efetuada através de livros, revistas ou artigos científicos.

A observação deve estar presente em qualquer investigação, pois é uma das técnicas fundamentais utilizadas num processo de investigação em Ciências Sociais. A observação, mesmo que não assuma uma dimensão estruturada ou participante, tem como objetivo observar e assentar dados para futura análise (Bell, 1997). Esta técnica é importante na medida que “capta os comportamentos no momento em que eles se produzem” (Quivy & Campenhoudt, 2003).

As conversas informais permitem recolher dados extremamente significativos. De acordo com Costa (1989), as conversas informais privilegiam a informalidade em diversas situações, o que permite estabelecer um contacto mútuo e um relacionamento mais intenso com as pessoas em questão, sem que estas tenham a perceção de que estão a ser observadas. Ferrarotti (1985) encara a conversa informal como uma entrevista de âmbito informal “ que se desenrola ... de uma maneira informal, de acordo com as circunstâncias e as pessoas entrevistadas, com a intenção de estabelecer um diálogo, entre o investigador e o objeto de investigação, absolutamente indeterminado e num pé de total paridade” (p. 115).

Considero também importante referir o diário de campo, uma vez que, apesar de não ser uma técnica, é uma forma de registo resultante de várias técnicas, como a observação e as conversas informais. Segundo Peretz (2000) qualquer nota de observação resulta do que o observador vê e da sua relação com o mundo, o que observa, o que implica fazer escolhas a cada momento da observação. Pertencem a um registo particular descrito, são apenas o texto do observador e não devem revelar nada em concreto. “O Observador deve relatar os sinais do Mundo estudado, respeitando o ponto de vista das pessoas e limitando-se a propor o modo de interpretação” (p. 127).

Segundo Quivy e Campenhoudt (2003), a importância dos questionários passa pela facilidade com que se interroga um elevado número de pessoas, num espaço de tempo relativamente curto. Estes podem ser de natureza social, económica, familiar, profissional, relativos às suas opiniões, à atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema.

O inquérito por questionário é uma técnica que se apoia numa série de questões dirigidas a um conjunto de indivíduos. Segundo esta lógica, o questionário corresponde ao tipo mais rígido e estruturado de entrevista, uma vez que se recorre a um conjunto de perguntas seguidas de uma ordem prévia (Almeida & Pinto, 1995).

As questões do inquérito por questionário devem ser colocadas a todas as pessoas da mesma forma e pela mesma ordem (Ghiglione & Matalon, 1997).

Depois de redigida a primeira versão do questionário é importante garantir que o questionário é efetivamente aplicável e que responde aos objetivos do investigador. O conjunto destas verificações constitui o pré-teste (Ghiglione & Matalon, 1997). Segundo os autores o pré-teste é importante no sentido de verificar as questões

individualmente mas também o questionário no seu todo, e se este tem efetivamente, condições para uma posterior aplicação.

O pré-teste é feito a um pequeno número de pessoas. No fim do pré-teste, é pedida a observação dos inquiridos relativamente ao questionário, ou seja, é dada a possibilidade aos inquiridos de comentarem, colocarem questões ou fazerem sugestões. Assim, apesar do pré-teste não assegurar a total aceitabilidade do questionário ou a sua perfeita adaptação às necessidades da investigação consiste numa mais-valia (Ghiglione & Matalon, 1997).

Num questionário pode haver dois tipos de questões: questões fechadas, quando o indivíduo tem de optar por uma “linha tipificada de respostas” (Almeida & Pinto, 1995, p. 112); ou questões abertas, quando o indivíduo pode responder livremente dentro de uma pergunta prevista.

Tendo em conta os dois tipos de perguntas possíveis (fechadas ou abertas) Hill e Hill (2005) afirmam que é possível desenvolver três tipos de questionários diferentes. Um questionário só de questões abertas, um questionário só de questões fechadas e um questionário que contenha umas perguntas abertas e outras fechadas. No que diz respeito ao primeiro tipo de questionário, este é utilizado quando o investigador não tem tempo nem facilidade para fazer entrevistas; quando não há muita literatura sobre o tema em questão; ou quando se pretende obter informação qualitativa em vez de quantitativa. O segundo tipo de questionário é útil principalmente quando o investigador conhece muito bem a natureza das variáveis da área a investigar e pretende informação quantitativa sobre elas. Por último, o terceiro tipo de questionário é útil quando se pretende obter informação qualitativa para complementar e contextualizar a informação quantitativa obtida pelas restantes variáveis.

Bisquerra (1989) fala em dois tipos de perguntas que podem existir num inquérito por questionário: as perguntas de identificação do sujeito (sexo, idade, localização geográfica) e as perguntas de conteúdo. Todas as questões do questionário devem estar organizadas por temas e devem conseguir a colaboração do inquirido. Assim, dado que a participação dos inquiridos deve ser voluntária o questionário deve ser aliciante. Por outro lado, não devem ser formuladas questões com a intensão de obter uma resposta ou uma conclusão, isto é, “uma boa questão nunca deve sugerir qualquer resposta particular, não deve exprimir qualquer expectativa e não deve excluir nada do que possa passar pela cabeça da pessoa a quem se vai coloca-la” (Ghiglione & Matalon,

1997, p. 111). É extremamente importante que as questões sejam claras e sem ambiguidade. Devem ser evitadas questões tendenciosas, complexas, negativas, abertas ou irritantes (Cohen & Manion, 1985).

Na análise estatística das respostas é importante referir-mo-nos às questões fechadas e às questões abertas, e quando necessário, proceder à codificação de respostas. Esta codificação consiste em agrupar todas as respostas que foram recolhidas para uma determinada questão num pequeno número de categorias. Estas categorias serão tratadas da mesma forma que as respostas às questões fechadas (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 111).

Depois de obtidos os resultados é necessário elaborar a análise dos resultados. Nesta fase além da codificação de algumas respostas é ainda feito o apuramento e o tratamento da informação e a elaboração das conclusões fundamentais a que o inquérito nos conduziu (Almeida & Pinto, 1995).

As entrevistas têm o objetivo de chegar à compreensão de uma certa realidade ou fenómeno através duma interação verbal de pessoas que se envolvem voluntariamente numa relação de igual para igual, e onde são partilhados saberes e experiências (Savoie- Zajc, 2003). Por outro lado, no decorrer duma investigação “as entrevistas contribuem para descobrir os aspetos a ter em conta e alargam ou retificam o campo de investigação das leituras. Umas e outras são complementadas e enriquecem-se mutuamente” (Quivy & Campenhoudt, 2003, p. 69).

A entrevista, enquanto técnica de recolha de dados, é bastante adequada para a obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, do que acreditam e do que esperam, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das opções que tomaram. Segundo Denzin e Lincoln (1998) a entrevista não é mais do que uma conversa, uma “arte” de fazer questões e saber ouvir as respostas. Esta não é uma ferramenta neutral, uma vez que as entrevistas são influenciadas pelas características pessoais do entrevistador, pelo espaço em que é feita a entrevista e pelo tipo de relação existente entre o entrevistador e o entrevistado.

Segundo Savoie- Zajc (2003), é importante ter em conta algumas condições materiais para que a entrevista possa ser bem-sucedida. As condições são os aspetos técnicos relacionados com o registo do material (existência do gravador), os aspetos ambientais tal como o local do encontro (deve ser calma, privado, iluminado) e o posicionamento dos interlocutores, e por último o aspeto temporal (duração da

entrevista). Só se forem tidos em conta estes aspetos é que a entrevista tem condições para de desenrolar adequadamente e ficar perceptível para a posterior transcrição.

Burgess (1997) defende uma antiga tradição da investigação das ciências sociais através da qual as entrevistas têm sido consideradas como “conversas com um objetivo”. De acordo com Bogdan e Biklen (1994) as entrevistas permitem “recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito” (p. 134), e os entrevistados devem sentir-se seguros para expressar as suas opiniões e sentimentos.

Quanto à tipologia das entrevistas, estas diferenciam-se consoante os graus de preparação e de controlo por parte do investigador, ou segundo o número de pessoas envolvidas na investigação, ou podem ainda estar relacionadas com o estudo e os objetivos que se pretendem alcançar. A entrevista pode ser livre, semi dirigida e dirigida (De Ketele & Roegiers, 1995; Savoie-Zajc, 2003); não diretivas, semi diretivas e diretivas (Ghiglione & Matalon, 1997); ou estruturada, semiestruturada e não estruturada (Bogdan & Biklen, 1994; Fontana & Frey, 1994). Na entrevista não estruturada o entrevistado é encorajado a falar abertamente e o investigador retoma depois tópicos de forma mais aprofundada; a entrevista estruturada é muito direcionada e nada flexível quanto às informações que se pretende obter; a entrevista semiestruturada permite alguma flexibilidade na condução da entrevista e um aprofundamento de alguns assuntos que o investigador considere mais relevantes. Por outro lado, a interação que se cria entre o entrevistador e o entrevistado origina uma maior proximidade e consequentemente respostas mais espontâneas. A junção desta espontaneidade com alguma liberdade que é cedida neste tipo de entrevista pode contribuir para que surjam novas questões, que poderão ser de grande importância para o investigador e para a sua investigação (Boni & Quaresma, 2005).

Para a realização de uma entrevista semiestruturada é necessário que o investigador elabore algumas questões que estejam de acordo com o tema em estudo e os objetivos traçados inicialmente. Segundo Savoie- Zajc (2003), a planificação da entrevista faz-se tendo em conta o que se pretende saber. Previamente deve ser elaborado um esquema ou um guião de entrevista no qual o investigador deve identificar os temas e as questões de orientação com a finalidade de obter dados relevantes para a sua investigação. Por outro lado, e segundo o mesmo autor todos estes temas devem estar sustentados por uma base teórica com que o investigador se vai guiando ao longo da sua investigação.

Na perspetiva de Quivy e Campenhoudt (2003), o investigador deverá deixar fluir a entrevista preocupando-se apenas em reencaminhá-la para os objetivos cada vez que o entrevistado se afastar deles “e por colocar as perguntas às quais o entrevistado não chega por si próprio no momento mais apropriado e de forma tão natural quanto possível” (p. 193).

Segundo Savoie- Zajc (2003), uma das principais considerações a ter numa entrevista deste tipo é a escolha dos entrevistados. É importante definir quantos são ao certo e quem se vai escolher. Normalmente os entrevistados são escolhidos com base em determinados critérios para que os próprios entrevistados sejam uma mais-valia para a investigação.

Numa entrevista deste cariz, o guião de observação serve como orientador da abordagem, uma vez que, ajuda na familiarização com o local e permite definir uma problemática, procura ainda inventariar as pessoas, o cenário, os instrumentos, os objetos, as reações e os atos necessários ao reconhecimento da situação (Peretz, 2000).

4.4. Análise e interpretação dos dados

A análise de cada caso inclui toda a informação que foi recolhida pelo investigador durante a investigação (Patton, 1990). De forma a organizar, selecionar e interpretar a informação recolhida através das diferentes técnicas utilizadas normalmente recorre-se à análise de conteúdo, já que “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas para o tratamento dos materiais linguísticos” (Ghiglione & Matalon, 1997, p. 177). Segundo Vala (1986), a análise de conteúdo é particularmente útil no tratamento de respostas abertas dos inquéritos por questionário mas também das entrevistas, uma vez que permite “apreender o significado das respostas abertas” (p. 107).

A análise de conteúdo é considerada como uma prática social, uma vez que procura justificações relativamente ao objetivo da investigação. De acordo com Ghiglione e Matalon, (1997, p. 185), uma análise de conteúdo “não tem sentido se não for orientada para um objetivo”.

A categorização e a codificação são os processos mais representativos numa análise, pois a partir de um conjunto amplo de dados é possível chegar a determinados

elementos chave e estabelecer relações, de forma a obter determinadas conclusões (Bodgan & Byklen, 1994).

Ghiglione e Matalon (1997) afirmam que o objetivo da investigação é transformável em categorias de análise, diretamente relacionadas à forma como se diz e ao que é dito. Depois de feita a codificação, são identificadas as unidades de registo (palavras, temas) e por último são definidas as unidades de contexto (frases, parágrafos). Existe ainda nalguns casos em que se pretende uma abordagem mais quantitativa a identificação das unidades de numeração.

As categorias podem ser definidas *a priori*, quando de tem em conta as questões que orientam a investigação (utilizada normalmente nas investigações de natureza positivista) ou *a posteriori*, quando são definidas a partir dos dados obtidos (enquadrando-se numa investigação de natureza interpretativa) (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Segundo Carmo e Ferreira (1998) a categorização pode apresentar alguns problemas que o investigador tem dificuldades em ultrapassar, nomeadamente o facto de estas não deverem ser muito numerosas, nem muito pormenorizadas ou, por outro lado, serem insuficientes e demasiado abrangentes, o poderá originar problemas ao nível da delimitação das “fronteiras”.

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de procedimentos com um objetivo comum, que é a produção de um texto onde são apresentados os dados alcançados durante a investigação depois de serem transformados. Esta transformação pode ocorrer de acordo com determinadas regras e toda ela deve ser teoricamente justificada pelo investigador (Delgado & Gutiérrez, 1995).

Quando chegamos à fase de interpretação e análise dos dados, em primeiro lugar devemos assegurar-nos que a informação que temos é pertinente e suficiente. A análise do caso inclui todos os dados e todas as informações que foram recolhidas pelo investigador, seja através das entrevistas, dos inquéritos, da observação ou de outras técnicas (Patton, 1990). Segundo Stake (1994) a análise dos dados é feita através da interpretação do investigador, assim como da sua experiência.

Para Denzin (1994) nas ciências sociais existe apenas a interpretação e, para que esta interpretação seja possível é essencial confrontar uma série de impressões, informação, documentos, notas de campo, para que o investigador seja capaz de atribuir

um sentido ao que foi conhecendo. A interpretação é uma arte que não pode ser estereotipada nem mecânica, mas que deve fazer parte de um processo criativo e inovador, que acrescente algo de novo ao leitor.

Validade da investigação

Quando fazemos uma investigação e pretendemos que esta tenha qualidade é importante ter em conta um “rigor científico, confiabilidade, veracidade, plausibilidade, adequação metodológica, credibilidade, congruência, etc.” (Sandín, 2010, p. 194).

Mishler (1990, cit. In Sandín, 2010) afirma que “a validação é o processo (ou os processos) por meio do qual realizamos afirmações e avaliamos a credibilidade de observações, interpretações e generalizações” (p. 194).

Quando falamos em validação no contexto da investigação qualitativa, em primeiro lugar é importante ter presente que tanto a validade como a fiabilidade são direcionadas para o positivismo. Neste sentido quando falamos em validação numa investigação qualitativa estamos perante uma contradição. Segundo Olabuénaga (1999) confunde-se muitas vezes a validade da metodologia qualitativa com a de um caso concreto. Um estudo apoiado na metodologia qualitativa não permite assegurar a validade deste estudo. “Os critérios para esta validade não existem” (p. 78). Neste sentido podemos afirmar que o grau de validade de um caso não está totalmente relacionado com a validade em si, mas ao nível da sua coerência interna (Olabuénaga, 1999).

Seguindo esta linha de pensamento uma investigação qualitativa não se pode apoiar nas conceções tradicionais de validação que têm a sua origem no positivismo. É fundamental ter presente que quando falamos em investigação qualitativa estamos a estudar a realidade e que não existe apenas uma versão da realidade social, mas várias realidades subjetivas. Neste sentido se há várias realidades também irá haver interpretações distintas, pelo que não é possível falar numa interpretação única que seja a “correta”. A partir destes argumentos surgem várias perspetivas e a questão da validação transforma-se e admite: que um estudo pode ter várias interpretações; aferir se as interpretações são coerentes entre si e de acordo com os dados; que a única forma de assegurar a validade é comparando os resultados com outros investigadores ou outras investigações semelhantes (Fragoso, 2004). Assim, deve existir uma preocupação no

sentido em que os dados recolhidos estejam de acordo com o que o indivíduo diz e faz (Carmo & Ferreira, 1998).

Para Stake (1995) o estudo de caso é composto por cinco condições: a escolha da questão; a triangulação de dados; o conhecimento experiencial; os contextos e as atividades. A procura de linhas de evidência é essencial para que seja possível a definição dos “factos” do caso. Neste sentido deve-se utilizar diferentes fontes para obter resposta às mesmas questões (Yin, 1997). O grande objetivo é realizar a triangulação dos dados, utilizando múltiplas perspetivas com a finalidade de clarificar significados e verificar a repetibilidade de uma observação ou interpretação (Stake, 1995).

A triangulação surge como uma estratégia para repensar a validade e deve aparecer como um dos últimos elementos da investigação (Denzin & Lincoln, 1994). No caso concreto dos estudos de caso, isto pode ser feito utilizando várias fontes de dados, se todas coincidirem é porque a investigação é viável e os dados foram triangulados com êxito (Yin, 2002). A triangulação pode ser considerada como o confronto da informação obtida a partir das diferentes fontes utilizadas (Reichardt & Cook, 1986).

De forma a aumentar a credibilidade das interpretações realizadas pelo investigador, este deverá recorrer a um ou a vários “tipos de triangulação”. Segundo Denzin e Lincoln (1994), existem quatro tipos de triangulação:

- Triangulação de dados, em que se confrontam os dados provenientes de diferentes fontes;
- Triangulação do investigador, em que entrevistadores/observadores diferentes procuram detetar desvios derivados da influência do fator “investigador” relativamente ao mesmo tema;
- Triangulação teórica, consideram-se os dados a partir de perspetivas teóricas e hipóteses diferentes;
- Triangulação metodológica, aplicam-se múltiplas combinações “inter metodológicas” e comparam-se os resultados obtidos para analisar as coincidências e as divergências.

Bisquerra (1989) fala ainda num quinto tipo de triangulação que é a triangulação múltipla. Segundo o autor a triangulação múltipla é onde se combinam os vários tipos de triangulação (dados, observadores, entre outras).

Quando um investigador inicia o seu projeto este deve ter a preocupação de prever ações múltiplas no sentido de mais tarde ter informação pertinente e suficiente para legitimar as suas conclusões.

4.5. Devolução dos dados

Em determinado tipo de investigações (por exemplo estudo de caso) os atores desempenham um papel fundamental tanto na direção como na representação da investigação. Os atores além de serem o objeto de estudo podem ser uma mais-valia no sentido de fazerem observações e interpretações muito pertinentes sobre o caso em si (Stake, 1998). Stake fala de um processo chamado de “revisão dos interessados”, em que os atores da investigação devem refletir sobre os dados obtidos durante a investigação. É pedido que reveja o material e veja se este adequado e correto. Pode sugerir alterações ou uma interpretação alternativa. Funciona como um *feedback*.

O grupo de discussão é uma técnica de entrevista com a finalidade de se realizar uma discussão sobre um determinado assunto. Além dos participantes, existe um moderador que tem a função de apresentar os assuntos de discussão, ou as questões e de promover a participação e a interação entre os indivíduos. Os participantes são livres de formular respostas e comentários sobre os assuntos que vão sendo “lançados” (Geoffrion, 2003).

Segundo Morgan (1996), o *focus group* é uma técnica qualitativa de recolha de dados que visa uma discussão de um grupo de pessoas, que tem como base um tema determinado pelo investigador e que é inspirada em entrevistas não diretivas. Privilegia a observação e o registo das experiências e das reações dos indivíduos que participam no grupo. Segundo o autor, esta definição de *focus group* baseia-se em três componentes essenciais: consiste claramente um método de recolha de dados; define a interação dum grupo de discussão como fonte dos dados; reconhece o investigador enquanto sujeito ativo na criação do grupo de discussão com o objetivo da recolha de dados.

A flexibilidade própria desta técnica leva a uma grande riqueza de dados. É possível verificar se os participantes concordam com determinado tópico, compreender os motivos de determinada resposta e/ obter explicações sobre as respostas obtidas

(Geoffrion, 2003; Galego & Gomes, 2005). Por outro lado, além de se aferir sobre estes aspetos é possível fazer o levantamento de experiências e elucidar emoções e sentimentos relacionados (Geoffrion, 2003). Por outro lado Morgan (1997) afirma que esta flexibilidade própria do *focus* permite que este seja utilizado como uma técnica de recolha primária de dados ou num contexto em que se pretenda uma maior profundidade. O *focus group* pode ainda ser utilizado com o objetivo da clarificação de resultados, de triangulação de resultados ou até no levantamento de hipóteses para pesquisas futuras (Gallego & Gomes, 2005).

Esta técnica é adequada para aprofundar temas ou assuntos particulares com uma participação mais alargada inspirada em entrevistas não diretivas (Morgan, 1997). Segundo o autor, o *focus group* é adequado a estudos de caso numa fase do processo complementar em relação a outras técnicas prévias, como a entrevista individual. Deste modo, beneficia-se das dinâmicas grupais que podem criar informação rica e detalhada. As grandes vantagens do *focus* são os baixos custos; a rapidez na recolha de dados; a flexibilidade do formato e a possibilidade de conciliação com outras modalidades de investigação (Galego & Gomes, 2005).

Segundo Galego e Gomes (2005) na preparação do *focus group* os investigadores devem organizar e planear cuidadosamente todas as etapas do trabalho. Deve ser elaborado um plano ou um guia de discussão que resuma os principais temas de discussão e que sirva de referência, para que não seja omissos ou esquecidos nenhum assunto importante. Normalmente os grupos possuem três partes: a fase de introdução, em que é feita a apresentação dos vários participantes e a explicação do desenrolar do grupo; a fase da discussão, onde os assuntos são expostos e discutidos (deve-se começar num assunto mais simples ou geral para os assuntos mais delicados); fase da conclusão, onde podem ser feitas questões complementares e o agradecimento aos participantes (Geoffrion, 2003).

Esta técnica além de se tratar de uma entrevista em grupo, reúne ainda diferentes sujeitos e constitui-se em situações excecionais, tanto para o investigador como para os vários membros do grupo selecionado (Morgan, 1996).

4.6. *Desenho de investigação*

No âmbito do desenho da investigação, será apresentado o problema da investigação e os respetivos métodos e técnicas selecionadas para a realização da mesma. É importante nesta fase explicar e descrever todos os factos que dizem respeito à investigação: os passos efetuados, as técnicas que foram utilizadas e a posição do investigador face à investigação. Tal como referimos anteriormente, com esta investigação pretendeu-se analisar o perfil do educador e quais as suas características profissionais, nomeadamente as funções que desempenha nas organizações/instituições em que se encontra. Recorde-se que a questão de partida para este trabalho de investigação foi: “Quais as características principais da profissão do educador social na região do Algarve, nomeadamente, perfil do profissional, contextos profissionais existentes e funções do educador.” Os objetivos gerais da investigação são compreender e analisar o perfil do educador social e refletir acerca desta profissão atualmente, no Algarve.

Nesta investigação optou-se pelo estudo de caso instrumental, uma vez que se pretende estudar a profissão do educador social no Algarve, nomeadamente as principais características pessoais e profissionais dos educadores e o seu trabalho nos contextos profissionais, verificando se os resultados estão de acordo com as bases teóricas existentes. Por outro lado, não se pretende exercer qualquer tipo de controlo sobre a situação e o produto final deve ser de natureza descritiva, interpretativa e analítica.

A fase inicial desta investigação de mestrado centrou-se numa recolha intensiva de informação existente. Nesta fase da investigação, a pesquisa documental e bibliográfica revelaram-se importantes no sentido em que serviram para a compreensão de alguns conceitos relacionados com a temática e para a realização do enquadramento teórico.

Foi feito um primeiro contacto com a Universidade do Algarve no sentido da cedência de uma base de dados dos alunos licenciados pela instituição, que foi recusada. Seguidamente foi feito um contacto com o Instituto de Emprego e Formação Profissional de Faro, no sentido da cedência de dados relativos a educadores sociais inscritos no instituto, que também foi recusada. Perante estes factos decidimos criar a base de dados para que fosse possível desenvolver a investigação. Utilizámos as

conversas informais e as redes sociais no sentido de recolher o máximo de contactos possíveis. Foi elaborada uma carta que explicava o estudo, os objetivos e a necessidade de alguns dados pessoais, tais como o nome, a idade, o ano de conclusão do curso e a situação profissional e enviada por correio eletrónico para todos os contactos que foi possível reunir. Além disto, publicámos uma mensagem nas redes sociais, na página pessoal de todos os contactos que são licenciados em Educação Social ou em Educação e Intervenção Comunitária e em várias páginas das redes sociais existentes, relativas ao educador social.

Assim, a comunicação do estudo e o pedido de cedência dos dados foram enviados para mais de quatrocentos contactos e funcionaram na lógica de “bola de neve”, iniciando-se no dia 20 de Julho de 2011. Durante os meses que se seguiram, Agosto e Setembro, continuámos a estabelecer contactos e chegou-se a uma base de dados com 143 educadores sociais. No início de Outubro começámos a elaboração do inquérito por questionário que se encontra dividido em cinco blocos, num total de 25 questões. Durante a fase de elaboração do inquérito por questionário foram pedidas as opiniões a dois investigadores, sobre o produto, no sentido deste poder ser melhorado.

Nos inquéritos por questionário⁷ foram abordados alguns aspetos pessoais e profissionais, tais como a idade, o género, o ano de conclusão do curso, a condição perante o trabalho, a satisfação perante o trabalho e as funções que os educadores sociais desempenham no seu contexto profissional. Foram ainda colocadas algumas questões direcionadas para a opinião dos educadores, nomeadamente acerca de quais as características que um educador social deve ter e qual a sua importância na instituição.

No dia 28 de Novembro de 2011 foi feito o pré-teste. Enviámos o questionário via *online* para oito pessoas aleatoriamente que responderam, levantando algumas questões e fazendo as respetivas críticas. Depois de proceder às alterações que considerámos necessárias, no dia 30 de Novembro de 2011, o questionário foi enviado via *online* para todos os educadores sociais da base (143).

Foram recebidas até ao dia 21 de Janeiro um total de 93 repostas, das quais 70 repostas foram consideradas válidas para a investigação. Não foram contabilizados os educadores a trabalhar noutras áreas, pois tendo em conta que se trata de um questionário direcionado para a profissão do educador social, com questões relacionadas

⁷ Ver ANEXO I

com as tarefas que realizam e respetivas funções enquanto educadores, pensamos que contabilizar os questionários dos educadores que não se encontram a trabalhar na área social ou noutras relacionadas só ia enviesar os resultados.

A análise dos questionários foi iniciada no dia 23 de Janeiro de 2012 e terminada no dia 26 de Fevereiro. Para esta análise recorreu-se aos programas informáticos SPSS e ao Excel.

Depois de efetuada a primeira análise e de feita a caracterização descritiva das respostas dos questionários foram cruzadas algumas variáveis que considerámos pertinentes para a investigação.

Algumas das questões de resposta aberta foram codificadas, de forma a facilitar a análise, como foi o caso da questão da importância do educador nas instituições. Noutros casos a resposta foi deixada aberta e foi feita a análise de conteúdo, juntamente com as respostas das entrevistas. É também importante referir que as respostas ao questionário não foram completamente aprofundadas, pois pretendia-se com este questionário ter um ponto de partida para a investigação e chegar a algumas pistas que contribuíssem para a elaboração dos guiões de entrevista, e não que o questionário fosse a técnica principal utilizada na investigação.

Neste sentido, os resultados obtidos ajudaram na elaboração do guião de entrevista⁸ e foram importantes para eleger alguns critérios para a seleção dos candidatos como, ano de conclusão, idade, tipo de instituição e género. Com estes critérios pretendeu-se ter um grupo heterogéneo, de forma a ser visível a diversidade de respostas, principalmente no que se refere às idades e ao tipo de instituição em que trabalham.

Para a seleção dos entrevistados já se contabilizou toda a base, uma vez que se considerou relevante abranger não só os licenciados a trabalhar na área, mas também os que trabalham noutras áreas e os desempregados.

⁸ Ver ANEXO IV e VI

Tabela 2: Caracterização dos candidatos selecionados para as entrevistas, tendo em conta os critérios: género, idade, ano de conclusão, tipo de instituição.

Nº da entrevista	Género	Idade	Ano de conclusão	Tipo de instituição
Entrevista 1	Masculino	30	2010	Escola (secundária)
Entrevista 2	Feminino	28	2008	ONG (CVP)
Entrevista 3	Feminino	29	2004	Negócio familiar
Entrevista 4	Feminino	45	2000	Desempregada
Entrevista 5	Feminino	42	2008	Associação (in loco)
Entrevista 6	Feminino	27	2006	CNO (ASMAL)
Entrevista 7	Feminino	27	2006	Autarquia
Entrevista 8	Feminino	40	1998	IPSS (Centro Acolhimento)
Entrevista 9	Feminino	26	2007	MAPS
Entrevista 10	Masculino	33	2001	Autarquia
Entrevista 11	Feminino	26	2007	Misericórdia
Entrevista 12	Feminino	28	2005	CNO (Escola Secundária)
Entrevista 13	Feminino	31	2005	Instituto Segurança Social
Entrevista 14	Feminino	24	2010	Associação (CASA)
Entrevista 15	Feminino	39	2007	Escola básica
Entrevista 16	Feminino	57	2005	Desempregada
Entrevista 17	Feminino	33	2000	“Voluntária Tempo inteiro”. Associação
Entrevista 18	Feminino	26	2008	Desempregada (Faz voluntariado)
Entrevista 19	Masculino	38	2002	Centro social paroquial
Entrevista 20	Feminino	38	2002	CNO (Escola Secundaria)
Entrevista 21	Feminino	45	2008	Autarquia

Fonte: Elaboração própria.

Os guiões de entrevista foram feitos tendo em conta determinados blocos que continham os principais tópicos de entrevista e as questões respetivas a cada bloco. Tanto os blocos como as questões utilizadas tiveram como ponto de partida o objetivo da investigação. Foram tidas em conta as respostas dos questionários e outras questões abertas que se consideraram pertinentes para o estudo. No total foram realizados dois guiões: o primeiro, constituído por seis blocos, para os educadores sociais que se encontram a trabalhar e o segundo, constituído por cinco blocos, para os educadores que se encontram desempregados.

Os guiões utilizados foram feitos tendo em conta que as entrevistas eram semiestruturadas e durante a entrevista existiu alguma liberdade para que o entrevistado pudesse responder às questões de forma natural.

Foi elaborada uma ficha de consentimento informado⁹ em que todos os entrevistados autorizaram a gravação das entrevistas e a respetiva transcrição e utilização dos conteúdos abordados. Além disto foi assegurada a confidencialidade dos entrevistados.

Tabela 3: Caracterização das entrevistas da investigação

Nº da entrevista	Data de realização da entrevista	Duração da entrevista	Local da entrevista
Entrevista 1	28/03/2012	40 minutos	Faro
Entrevista 2	28/03/2012	1h e 20 minutos	Faro
Entrevista 3	02/04/2012	1h e 10 minutos	Faro
Entrevista 4	03/04/2012	1h e 48 minutos	Loulé
Entrevista 5	10/04/2012	1 h e 30 minutos	Loulé
Entrevista 6	11/04/2012	40 minutos	Faro
Entrevista 7	16/04/2012	1hora	V.R.S.A.
Entrevista 8	17/04/2012	1h e 4 minutos	Faro
Entrevista 9	17/04/2012	40 minutos	Faro
Entrevista 10	18/04/2012	1h e 10 minutos	Tavira
Entrevista 11	19/04/2012	1h e 10 minutos	Cacela
Entrevista 12	20/04/2012 e 27/04/2012	1h e 40 minutos	Albufeira
Entrevista 13	20/04/2012	2horas	Lagoa
Entrevista 14	23/04/2012	1h e 35 minutos	Faro
Entrevista 15	24/04/2012	1h e 40 minutos	Faro
Entrevista 16	24/04/2012	1hora	Faro
Entrevista 17	26/04/2012	1hora	Olhão
Entrevista 18	30/04/2012	1h e 15 minutos	Faro
Entrevista 19	03/05/2012	1hora	Tavira
Entrevista 20	04/05/2012	1h e 30 minutos	Faro
Entrevista 21	07/05/2012	1h e 35 minutos	S. Brás de Alportel

Fonte: Elaboração própria.

⁹ Ver ANEXO III.

Foram feitas dezassete entrevistas a educadores que se encontram a trabalhar e quatro a educadores que se encontram desempregados, fazendo um total de vinte e uma entrevistas. Este número não foi definido *à priori*, ou seja, este número foi sendo trabalhado e visto consoante o tempo disponível e a necessidade de mais informação.

As entrevistas foram realizadas entre o dia 28 de Março e o dia 7 de Maio e tiveram uma duração média de 1 hora e 30 minutos. Foram tidos alguns cuidados na escolha do espaço para a realização das entrevistas, optando pelo local de trabalho dos entrevistados para que estes estivessem no seu contexto e se sentissem mais à vontade.

Com a elaboração destas entrevistas aos educadores sociais que se encontram a trabalhar nos vários contextos (autarquias, associações, instituições) foi possível aferir acerca do seu papel e da profissão em si, foram abordados temas como o perfil de competências do educador, o trabalho realizado, as funções que desempenham e o seu significado. Por outro lado, as entrevistas aos educadores desempregados incidiram mais nas dificuldades na procura e obtenção de emprego, nas soluções que os educadores encontram para fazer face a estas dificuldades e na importância do voluntariado, para a área e para os profissionais. Em todas as entrevistas pretendeu-se ainda explorar as expectativas e as preocupações dos entrevistados relativamente à profissão e às perspetivas futuras, foram colocadas questões no sentido de aferir como se vêem os educadores no futuro e se estes colocam a hipótese de ir trabalhar para o estrangeiro.

Com as conversas informais foi possível estabelecer alguns diálogos no sentido de recolher informações importantes de uma forma mais informal. Pensamos que as conversas informais com os vários educadores foram extremamente enriquecedoras, no sentido em que contribuíram para o fornecimento de informações acerca dos seus contextos pessoal, profissional e social, que no decorrer de uma entrevista não seriam facultadas. Estas conversas foram registadas através de notas de campo¹⁰.

Depois de proceder à transcrição integral de todas as entrevistas¹¹ estas foram enviadas para os respetivos entrevistados para que estes tivessem a oportunidade de verificar os conteúdos e de autorizar a utilização dos mesmos. Das vinte e uma entrevistas enviadas apenas alguns educadores responderam, sendo que a maioria não

¹⁰ As notas de campo não se encontram em anexo, pois foram utilizadas apenas como suporte básico durante a investigação.

¹¹ Ver ANEXO V e VII.

colocou qualquer problema à utilização integral da entrevista. Por outro lado, dois dos entrevistados questionaram a possibilidade de fazer pequenas “correções” nas suas entrevistas. Tendo em conta estes factos os entrevistados fizeram as alterações que acharam necessárias. Depois de “aprovadas” as entrevistas por parte dos educadores entrevistados estas foram exploradas e interpretadas sistematicamente.

A determinada altura foi possível verificar que alguns dos dados dos questionários eram clarificados com os das entrevistas e que a informação se foi complementando. Por outro lado, outros dados mostraram-se divergentes e colocam-nos algumas questões. Por exemplo, nos questionários, verificou-se que um dos principais pontos negativos, era o facto das expectativas dos educadores relativamente ao curso não serem correspondidas, enquanto nas entrevistas a grande maioria dos entrevistados afirmou que as expectativas tinham sido superadas. Estas questões que não apresentam uma relação de congruência podem estar relacionadas com o facto dos educadores entrevistados não terem respondido ao questionário ou a questão ter sido mal interpretada.

Depois de todo este trabalho as entrevistas foram alvo de uma análise de conteúdo. De forma a facilitar a análise de conteúdo optei por uma análise categorial em que todas as categorias foram definidas de forma emergente.

Para a análise de conteúdo começou-se por ler todas as entrevistas exaustivamente e depois de termos uma ideia de toda a informação iniciou-se a identificação de quais os principais pontos a utilizar. Foram identificadas as unidades de contexto significativas que compreendemos serem mais importantes e codificou-se cada uma delas através de uma palavra ou uma frase relativamente pequena. Seguidamente e com a ajuda de uma tabela¹² procedeu-se à identificação das unidades de contexto e à sua categorização, identificando as categorias e as subcategorias. É importante referir que em todo este processo houve muita informação que não foi considerada significativa para o estudo em si e que não foi alvo desta categorização e duma interpretação aprofundada.

Depois de construída a grelha das categorias e subcategorias foi possível simplificar os discursos das entrevistas, fazer algumas comparações, ver os pontos em comum e as discrepâncias, fazer as inferências e tirar algumas conclusões.

¹² Ver ANEXO X.

Posteriormente pensámos que seria importante a devolução dos resultados junto de todos os educadores. Assim, elaborámos uma carta a convocar todos os educadores para um encontro na Universidade do Algarve com o objetivo de devolução e discussão dos resultados obtidos. Esta carta foi enviada por *email* no dia 9 de Outubro para a base de dados inicial (143) e para mais alguns contactos que fomos tendo ao longo da investigação, pelo que no total foram aproximadamente 150. De todos os contactados apenas 10%, aproximadamente, respondeu e só uma minoria se mostrou disponível a participar neste encontro.

No dia 7 de Novembro realizou-se um *focus group* como forma de devolução e discussão dos resultados obtidos com os educadores que se disponibilizaram para colaborar (8). No *focus* realizado foram apresentados os principais dados da investigação com o intuito de verificar as reações aos dados, explorar possíveis explicações e procurar em conjunto conclusões. Além disto ainda foi possível escutar experiências que os educadores utilizavam para ilustrar as suas opiniões.

O *focus group* funcionou também como um instrumento complementar para a triangulação da recolha e análise de dados. Assim, foi possível interpretar e atribuir significados a toda a informação disponível.

Foi organizado um guião para o *focus*¹³ tendo em conta as principais questões que iam ser debatidas. As questões utilizadas partiram de algumas respostas que considerámos pertinentes tanto dos questionários como das entrevistas. O guião serviu como um orientador ao longo do *focus*, para que não existissem esquecimentos importantes. Por outro lado, recorremos ao apoio de um PowerPoint para ir apresentando os dados que pretendia. O *focus group* foi dividido em quatro fases: a fase da apresentação, a fase da explicação do estudo, a fase dos resultados obtidos e a fase das conclusões e questões finais. Dentro da fase dos resultados obtidos a informação foi dividida em cinco partes: a licenciatura, a inserção no mercado de trabalho, a situação profissional atual, as características do educador social e as perspetivas futuras.

O último passo desta investigação foi a realização da triangulação múltipla, uma vez que foi utilizado mais que um tipo de triangulação. A triangulação de dados, que fizemos com os questionários e as entrevistas; a teórica, que fizemos tendo em conta a fundamentação teórica e os resultados obtidos e a de investigadores, que foi feita com

¹³ Ver ANEXO VIII.

investigadores durante a construção do questionário, e com o orientador ao longo de toda a investigação. Através da triangulação múltipla foi possível confrontar os dados, as opiniões, os resultados e as conclusões de forma a termos uma investigação muito mais rica e “verdadeira”.

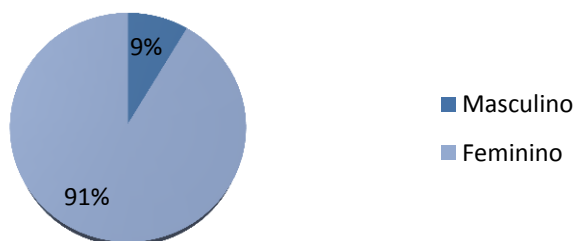
5. Análise dos Resultados

5.1. Breve caracterização dos inquiridos

Neste capítulo do trabalho procedemos à análise dos dados que resultaram dos questionários e das entrevistas. Esta investigação tem como tema “A profissão do educador social no Algarve”, e como tal os objetivos preveem a compreensão e a análise do perfil do educador social e uma reflexão acerca da profissão atualmente no Algarve.

De forma a chegar aos objetivos propostos começámos por fazer uma pequena caracterização dos educadores que participaram no estudo através da resposta ao inquérito por questionário. Esta breve caracterização abrange o género, a idade, o concelho de residência, a naturalidade e o estado civil.

Gráfico1- Distribuição gráfica dos inquiridos, por género



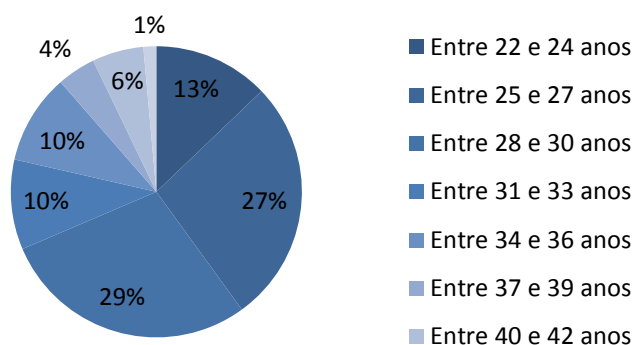
Fonte: Elaboração própria.

Analisando a variável género, através deste gráfico é possível referir que a grande maioria dos educadores inquiridos (91%) era do género feminino. Sendo que apenas 9% dos inquiridos era do género masculino.

Apesar de a amostra ser reduzida (70 respostas) é bastante significativa a diferença e é possível referir que a maioria dos profissionais de educação social a

trabalhar no Algarve é do género feminino. Estes dados vêm constatar o facto do trabalho social ou do trabalho voltado para o cuidado (*care work*) ser muitas vezes remetido para o género feminino.

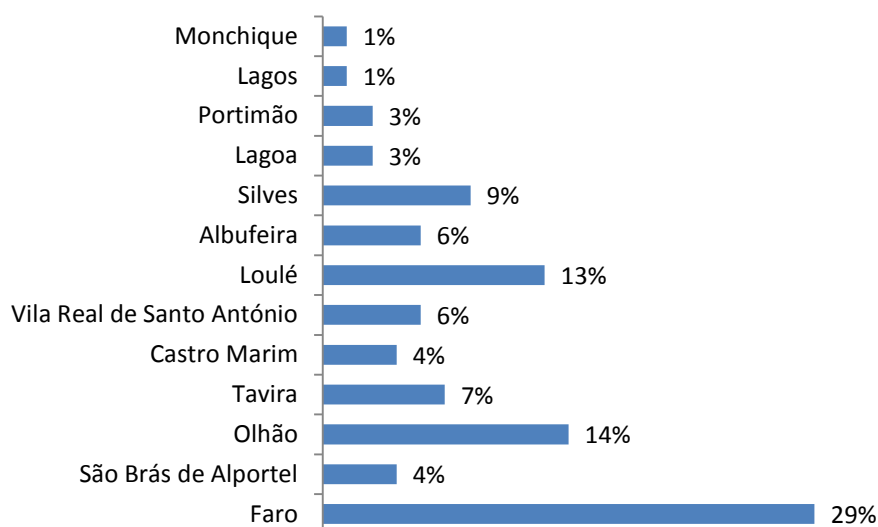
Gráfico 2 – Distribuição gráfica dos inquiridos, por escalão etário



Fonte: Elaboração própria.

Através da observação do gráfico apresentado é possível referir que os escalões etários com maior frequência são “entre 25 e 27 anos” (27%) e “entre 28 e 29 anos” (29%). É possível afirmar também que a maior “fatia” de educadores inquiridos (29%) tem “entre 28 e 30 anos” e a menor “fatia” tem “entre 43 e 45 anos” (apenas 1%). Assim, as idades dos educadores inquiridos que se encontram a trabalhar vão desde os 22 aos 45 anos.

Gráfico 3- Distribuição gráfica dos inquiridos, por concelho de residência



Fonte: Elaboração própria.

Relativamente ao concelho de residência dos inquiridos é possível afirmar que grande parte dos inquiridos tem residência em Faro (29%), em Olhão (14%) e em Loulé (13%). Por outro lado, os concelhos de residência que apresentam menor número de respostas são o de Lagos e Monchique com apenas 1%, seguidos de Portimão e Lagoa com 3%. Em termos de concelhos tentou-se abranger um pouco de todo o Algarve sendo que apesar dos contactos terem sido aleatórios foi possível obter respostas de educadores desde Vila Real de Santo António até Lagos.

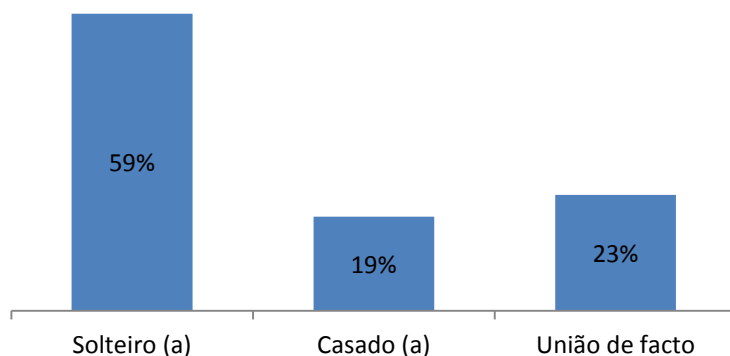
Tabela 4: Distribuição dos educadores inquiridos, por naturalidade

Naturalidade	Percentagem
Portuguesa	87%
Brasileira	3%
Angolana	1%
Francesa	4%
Suíça	1%
Alemã	3%

Fonte: Elaboração própria

De acordo com a tabela 1, a grande maioria dos educadores sociais inquiridos tem naturalidade portuguesa (87%), porém também se podem encontrar inquiridos de outras nacionalidades, como a francesa, a brasileira, a alemã, a angolana e a suíça.

Gráfico 4- Distribuição gráfica dos inquiridos, por estado civil



Fonte: Elaboração própria

Relativamente ao estado civil dos inquiridos, através deste gráfico podemos observar que a maioria é solteiro (59%), que uma percentagem de 23% vive em união de facto e que 19% dos inquiridos é casado. Segundo estes dados, é também possível afirmar que de acordo com as respostas ao questionário, entre os inquiridos não se encontravam educadores divorciados/separados ou viúvos.

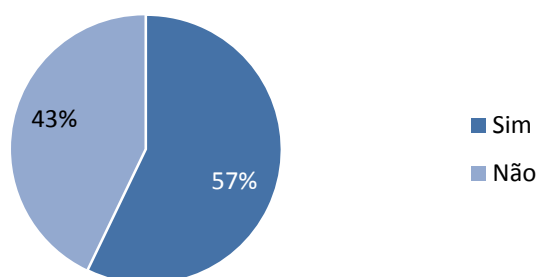
5.2. Ingresso na licenciatura de Educadores e Interventores Comunitários/Educadores Sociais

Antes de procedermos às questões relativas à profissão do educador foi relevante aferir sobre alguns tópicos que antecedem a profissão tais como os motivos de ingresso na licenciatura e se as expectativas iniciais corresponderam ou não à realidade. Por outro lado, também se colocaram algumas questões relativas ao percurso académico e mais especificamente, à formação recebida, uma vez que estes pontos constituem a base e/ou a preparação dos indivíduos, antes de serem profissionais.

É importante referir que muitas das “realidades” que serão apresentadas ao longo deste capítulo (e da própria investigação) dependem de muitos indivíduos e grupos, nomeadamente os vários elementos da comunidade académica (docentes, direção de curso, outros órgãos técnicos da universidade). Porém, tendo em conta o limite de tempo e o objetivo central da investigação, este estudo foi elaborado apenas com a

opinião dos educadores. Assim, todas estas opiniões resultantes da presente investigação devem ser vistas com prudência e precaução.

Gráfico 5- Distribuição gráfica dos inquiridos, segundo a questão: “O curso de educação e intervenção comunitária/ educação social correspondeu à primeira opção?”



Fonte: Elaboração própria

Através dos dados dos questionários foi possível constatar que 57% dos inquiridos teve a Educação e Intervenção Comunitária/ Educação Social como a sua primeira opção de licenciatura, porém apesar do resultado apresentado, quando vamos ver a questão da satisfação com a licenciatura é possível verificar que 83% ficou satisfeito¹⁴. Esta satisfação com a licenciatura, apesar de não corresponder à primeira opção dos educadores, pode estar relacionada com o facto de este não ser um curso para todos e que muitas vezes existe desconhecimento e falta de informação no momento do ingresso. Porém, com o passar do tempo, as pessoas acabam por se identificar com as temáticas da licenciatura.

Da percentagem de 83%, correspondente aos educadores que se encontram satisfeitos com a licenciatura, 59% fariam a mesma opção, 19 % dos inquiridos optaria por outro curso e por outro estabelecimento de ensino e 14% escolhia outro curso no mesmo estabelecimento de ensino¹⁵. Segundo estes dados, é possível verificar que alguns dos educadores inquiridos, apesar de se encontrarem satisfeitos com a licenciatura de EIC/ES, pensam que poderiam estar melhor numa outra situação.

¹⁴ Ver ANEXO II (Gráfico 20).

¹⁵ Ver ANEXO II (Tabela 10).

Segundo os entrevistados, os motivos de escolha do curso estão relacionados principalmente com a questão do gosto pessoal pela área, pelos valores que foram transmitidos na infância através da família e da prática de atividades como o voluntariado. Através destes dados é possível verificar que a educação e a participação ativa na sociedade desde a infância, é importante para fomentar o gosto pela área e a consciência das necessidades existentes na sociedade.

Contudo verifica-se que existe ainda um desconhecimento do curso, talvez devido à falta de divulgação ou de informação disponível.

A única coisa que eu sabia é que era para trabalhar com pessoas... e então, eu acho que às vezes o próprio nome se calhar do curso, educação e intervenção comunitária e agora, educação social é um bocado vago e ou tu já tens alguma ou muita informação sobre o que é que é aquilo ou então escolhes outra apesar de não saberes muito bem o que é (...) se calhar uma psicologia, ou uma sociologia ou um serviço social, qualquer coisa, assistente social, que seja mais direcionado mesmo para a profissão que queriam e não este que se calhar é tão vago, é tão abstrato. [FD]

Questionamo-nos de quem será a responsabilidade por esta aparente falta de informação acerca da licenciatura. Por um lado poderá ser da universidade, que poderia fazer um trabalho mais profundo de divulgação junto das Escolas Secundárias da região. Por outro, dos estudantes que não procuram a informação nos sítios certos. Poderá também ser um problema de ambas as partes. Pensamos que esta é uma informação pertinente, uma vez que este ponto não deveria ser um problema, tendo em conta toda a informação disponível, nomeadamente na internet.

Por outro lado, os educadores que se encontravam a trabalhar quando ingressaram na licenciatura afirmaram que os principais motivos que os levaram a escolher este curso foram o facto de esta consistir uma ferramenta de trabalho, de terem a expectativa de poder trazer várias mais-valias ao nível dos instrumentos de trabalho e acima de tudo procuravam uma teoria que fundamentasse a sua prática diária.

... era dos cursos que estava mais relacionado com a minha área de trabalho e aí foi um bocado também uma aposta na minha formação a nível superior para

também adquirir mais conhecimentos e poder melhorar o desempenho a nível pronto do trabalho que desenvolvia... [E5]

5.3. *Perceções dos EIC/ES relativamente à licenciatura*

Os EIC/ES foram questionados acerca de alguns temas relacionados com a sua formação nomeadamente a sua opinião acerca do plano de estudos, dos docentes, das práticas curriculares e da formação recebida.

Relativamente à opinião dos educadores acerca dos docentes, esta é muito variada e verifica-se que têm havido alterações ao longo do tempo. De uma forma geral os educadores afirmam que os docentes deste curso devem possuir um perfil próprio, tendo em conta a área em causa e a necessidade de docentes serem capazes, não só de transmitir conhecimentos, mas também uma perspetiva crítica para que os educadores sejam capazes de “ver o mundo”, de aprender a interpretá-lo e a viver nele como cidadãos participativos. Neste sentido, existem alguns docentes que ajudam a construir mais a própria pessoa do que o profissional: “Outra coisa positiva é também o apelo à reflexão crítica e a não nos conformarmos-nos (...) não era feito por todos os professores mas a ideia tava lá.” [E9]

Depois o facto também de poder ter contactado com um ou dois professores que fizeram mesmo a diferença em termos da minha formação. Foram pessoas que estimularam muito a minha evolução enquanto aluna e enquanto futura educadora comunitária e foi um privilégio poder trabalhar com eles (...) permite crescer e isso também foi uma mais valia... [E12]

Como aspetos mais positivos os educadores apontam a abertura, a flexibilidade e a relação próxima que existe entre os docentes e os alunos, ou seja, na maioria dos casos verifica-se uma relação de igual para igual. Outro dos aspetos mais positivos é a disponibilidade quase total dos docentes para prestar apoio quando necessário.

Como aspetos menos bons, temos os exemplos de alguns docentes que se apoiam unicamente no modelo de educação formal para dar as suas aulas e nas limitações que isto traz para um curso deste tipo. Por outro lado, o facto de poucos docentes serem capazes de adaptar a teoria ao terreno e as consequências que isto traz

para a preparação dos alunos, nomeadamente no que diz respeito à falta de exemplos práticos e de experiências.

Então eu acho que ao nível da licenciatura do curso faz um bocado falta que todas as disciplinas e todos os professores estejam muito abertos a uma reflexão sobre o que estão a dar na teoria e as coisas que estão a fazer na prática. Quanto mais se permitir aos alunos experienciar, mais fortalecidos eles vão sair da parte teórica... [E21]

Constatamos também que existe uma lacuna na contratação de docentes, verifica-se falta de variedade, ou seja, o mesmo docente leciona várias unidades curriculares, provavelmente não estão diretamente relacionadas com a sua formação, facto este que poderá estar relacionado com as dificuldades financeiras no setor do ensino superior, e na Universidade do Algarve. Outra das questões referidas foi a pouca exigência por parte dos docentes, que poderá ser uma grande falha numa preparação universitária, e que poderá trazer consequências principalmente na obtenção de emprego, desenvolvimento de más práticas e na passagem duma má imagem destes profissionais, para os agentes empregadores.

Por último foi referida uma questão de conflitos entre os docentes do curso. Esta é uma questão que se verifica como sendo muito grave, tendo em conta que existem problemas e que estes são passados para os alunos.

... não sei se são conflitos, eu acho que isto é um meio pequeno e é um meio competitivo e eu acho que é por aí. Acho que cada um está muito virado para si mesmo, porque se tivessem virados para os outros e para o trabalho dos outros ou para trabalharem em complementaridade com os outros isso não se passava assim, mas parece que há uma grande individualização e eu senti isso também, então acho que pode ser por aí. [E18]

É grave porque... sim mas pera aí acontece todos os dias mas podia não acontecer, devia haver um esforço de todas as partes para melhorar, pelo menos no que vem cá para fora. Quer dizer, eu quando estava a tirar o curso que eu própria ficava a pensar: “então mas afinal quem é que tem razão? Este diz que é

assim, o outro diz que é assado” e quase que se chamam parvos um ao outro... [FF]

O grave não é haver os conflitos nem eles se resolverem ou não, é quando esses conflitos são percecionados e sentidos pelos alunos (impercetível) quando a desunião do corpo docente se sente! (...) não há sítios perfeitos para trabalhar, não há colegas perfeitos, todos dizemos mal uns dos outros em qualquer ocasião. A questão é quando isso passa para as pessoas que tu estás a ensinar e quando eles sentem que um diz isto e que o outro na própria aula está a falar mal do que o outro disse e... isso já é grave, isso para mim já cria mesmo ao nível dos alunos um desacreditar... [FD]

Os educadores defendem que os conflitos entre os docentes do curso são um aspeto grave que traz consequências devastadoras para o curso, pois revelam falta de respeito, falta de formação e acima de tudo falta de ética profissional. Provavelmente, uma direção de curso unida, que seja consistente e capaz de fazer uma ligação entre todos os docentes do curso poderia fazer a diferença.

A existência de atividades num contexto universitário e principalmente num curso como é o de Educação Social é extremamente importante. Em primeiro lugar, a organização e a participação nas atividades fomenta a partilha e a interação entre uma série de indivíduos: não só entre os alunos, mas também entre alunos e docentes, entre os vários docentes e entre os alunos e o mundo do trabalho. Todas estas interações são importantes e poderiam ser uma mais-valia, tanto ao nível da preparação para o mundo do trabalho, como na divulgação do curso para as entidades empregadoras. A existência de atividades no curso podia ser ainda, uma forma de unir as pessoas que de alguma forma estão relacionadas com o curso, assim, revela-se fundamental a criação de uma identidade (profissional).

Porém, através das respostas obtidas foi possível constatar que desde que a licenciatura abriu houve um esforço neste sentido e foram dinamizadas algumas atividades que tiveram sucesso durante algum tempo, mas que acabaram por terminar. Neste momento parecem não existir atividades organizadas pela licenciatura. Em contrapartida a licenciatura tem ajudado a trazer para a universidade alguns dinamizadores de atividades, como o Núcleo Paulo Freire e o ISU, que são dinamizados

por voluntários que se preocupam em planear e organizar atividades onde os alunos da licenciatura podem participar, preenchendo assim a lacuna da falta de atividades no curso. Porém verifica-se também aqui uma falta de interesse e de participação geral, de tal forma abrangente e grave que os estudantes não participam nas atividades organizadas pelas práticas curriculares dos colegas de curso, ou até da própria turma.

... havia o Núcleo que foi criado também com o intuito de ser dinamizado pelos alunos e nós vamos todos os anos às aulas, ao 1º ano apresentar o Núcleo e dizer que se quiserem fazer atividades venham ter connosco, nós ajudamos, nós encaminhamos, vocês podem fazer em nome do núcleo e no entanto nunca vem cá ninguém e cada vez vem menos. [E18]

... havia uma série de atividades que eu acho que eram organizadas e todos os anos havia pelo menos uma grande atividade que era organizada e que deixaram de existir e deixou de haver união, para já entre os diferentes anos do curso, a não ser as questões meramente académicas de ir beber uns copos e fazer umas praxes e umas coisas, tudo fora disso deixou de haver interação na minha opinião e depois deixou de haver também dentro da própria turma... porque por exemplo eu lembro-me que quando organizavam uma atividade anual para os estudantes do curso acho que era o terceiro ou o quarto ano que organizavam essa atividade, acho que era e isso unia a turma porque para além de todas as coisas que tinham de fazer de trabalho individuais e não sei quê tinham uma coisa em que estavam a lutar todos para o mesmo e isso deixou de haver. Então na minha opinião perdeu-se o espírito. [FD]

Por outro lado, as atividades sempre foram um instrumento importante na relação com as entidades empregadoras e neste momento não parece existir este trabalho e esta interação, o que parece levar a um afastamento cada vez maior destas duas realidades, e o que é bastante negativo.

Alguns educadores afirmam que a falta de atividades e de participação se pode dever a fatores como a falta de divulgação, ou os temas escolhidos para as atividades serem pouco apelativos. Os educadores propõem a criação de uma *mailing list* com todos os contactos de alunos e licenciados do curso. Os educadores também consideram

importante auscultar todos os indivíduos, de forma a fazer um diagnóstico sobre as principais necessidades ao nível de atividades e quais os temas mais apelativos e “dignos” da sua participação.

Segundo os educadores, as atividades organizadas pela licenciatura serviam acima de tudo para movimentar a comunidade académica junto dos agentes empregadores, e para dinamizar o curso. Neste momento não se verifica nem atividades nem movimento. Segundo os educadores entrevistados parece existir uma lacuna grave ao nível da aproximação da licenciatura com os agentes empregadores.

... haver uma ligação do curso com a comunidade, que não há neste momento e que era o tal trabalho que eu lembro-me que antes era feito e que era bastante divulgado (...) levar os alunos, levar o nome dos alunos para fora, levar o trabalho dos alunos às associações, trazer as associações à Universidade e via-se trabalho com a comunidade, que agora acho que não está a ser feito e isso, obviamente, é muito importante, em termos de empregabilidade, quanto em termos dos próprios alunos e das aprendizagens que tiram. [E18]

As práticas curriculares são neste momento a principal aproximação que existe ao nível da licenciatura e das entidades empregadoras. Esta é uma experiência muito importante que requer um grande grau de autonomia e responsabilidade e que pode marcar os jovens pela positiva ou pela negativa, de tal forma que pode vir a condicionar de alguma maneira o seu futuro profissional.

As práticas curriculares revelam-se um instrumento essencial tanto para a divulgação da licenciatura como para a divulgação do trabalho do educador. Este profissional, quando é inserido num contexto profissional, tem a possibilidade de mostrar a importância e a necessidade de um educador na instituição.

Quando se fala em práticas curriculares surge a questão da escolha do local. Alguns dos educadores inquiridos afirmam que os problemas inerentes a esta questão ocorrem principalmente quando a direção de curso e os principais docentes responsáveis por esta unidade curricular não direcionam os alunos para locais apropriados, sendo que muitas das vezes ter um bom local de práticas pode ser uma mera “questão de sorte”. Por outro lado, muitos educadores afirmam que o tempo de práticas é insuficiente e que

deveria de haver uma maior aposta no contacto com os contextos de trabalho e uma maior preparação ao nível das experiências práticas.

... nós escolhemos, nós quer dizer é o 3ºano e não sabemos bem o que queremos, temos de escolher um sítio, depois escolhemos o sítio e tamos por nossa conta. Quem tem a sorte de escolher um bom sítio aproveita-o ao máximo e consegue tirar mesmo algum proveito, agora quando nós não sabemos bem o que é, vamos para uma área tentamos insistir naquela área mas depois... [E6]

Acho que é pouco tempo por isso é que eu digo este, este aspeto que devia ser o curso todo, em paralelo, não é? [E15]

Um dos educadores inquiridos defende que deveria ser feita uma sondagem junto das entidades no sentido de averiguar quais as necessidades existentes em cada uma das entidades e quais as entidades disponíveis e preparadas para receber estes alunos e fazer este tipo de trabalho.

Verifica-se, na opinião dos educadores, uma lacuna na questão do apoio, uma vez que nem todos os orientadores responsáveis pelos grupos de práticas ao longo do tempo têm dado o devido apoio aos grupos. Neste sentido, segundo os inquiridos, a falta de uma orientação apropriada nas práticas, pode conduzir a problemas ao nível do trabalho realizado pelos grupos, e consequentemente, a uma maior probabilidade de práticas “menos boas”.

... havia dois modelos de práticas diferentes. Havia o do professor que acompanhava o trabalho dos alunos e que ia observá-los no contexto da instituição e havia aquele que se limitava a ter uma reunião com elas de duas em duas semanas para... e conversas por *email* e não é a mesma coisa! E os alunos sentem isso e o resultado final obviamente que é muito diferente. [FD]

Estas práticas podem, potencialmente, prejudicar a imagem da licenciatura e da figura profissional. É essencial que se siga um único modelo de práticas, em que seja dado o apoio devido aos alunos.

Outro dos aspetos, apontado pelos educadores como mais negativo, é a falta de empenho, de dedicação e de motivação por parte dos alunos. Este é um aspeto que não se entende, uma vez que, as práticas, supostamente, consistem uma das fases mais importantes da licenciatura. Assim, se os alunos estiverem realmente vocacionados e gostarem do que estão a fazer, a preparação para ingressar no mercado de trabalho deve ser natural e dedicada, os alunos devem estar motivados para as práticas e ser capazes de desenvolver um bom trabalho.

Ao longo dos anos têm sido feitas algumas reestruturações no plano curricular do curso. Na opinião dos educadores inquiridos, algumas das unidades curriculares que foram retiradas não eram adequadas mas outras eram importantes.

Relativamente ao plano de estudos alguns educadores defendem que se abordam muito determinadas temáticas (como é o caso da educação de adultos) e que ao mesmo tempo, existem algumas lacunas noutras áreas que consideram importantes como o empreendedorismo, a animação, as áreas jurídica e a financeira que podiam ser uma mais-valia para elaboração de projetos ou na criação do próprio emprego.

Eu acho que nós temos... umas das falhas do nosso curso é a nível de empreendedorismo e a nível de questões económicas, nós somos um zero à esquerda, nós não temos “ai não temos financiamento?” mas também não sabemos onde ir busca-lo. [FF]

Outra temática, considerada para os educadores, como uma das mais importantes para o curso, é a ética profissional. Além disto ainda é referida a questão de não haver qualquer tipo de preparação ao nível de trabalho com os reclusos, com os deficientes, com as crianças e jovens em risco e com os sem-abrigo.

Pensamos que era importante a existência de algumas unidades curriculares opcionais em que fosse oferecida a possibilidade dos alunos escolherem as unidades curriculares que gostariam de ter e que houvesse a possibilidade de a partir duma base geral os estudantes fossem construindo o seu próprio plano de estudos.

É importante ter em conta que a realidade é dinâmica e que a licenciatura, por estar relacionado com “o social” deve de alguma forma acompanhar as alterações e preparar para as novas necessidades da sociedade. Neste sentido foi proposto que se

realizasse um inquérito com vista à identificação das unidades curriculares mais importantes.

Relativamente ao plano curricular, na opinião dos educadores, independentemente das unidades curriculares, o fundamental é a forma como o docente transmite os conhecimentos e o tipo de conhecimentos que transmite.

... eu acho que os docentes é que fazem as unidade curriculares, tudo bem que os planos curriculares são muito importantes, só que dois diferentes docentes com o mesmo plano curricular podem fazê-lo completamente de forma diferente (...) o docente faz muito da unidade curricular aquilo que ele quiser e o empenho e também o *know how* que ele já tem, não é? [E3]

Quando questionados acerca da formação recebida não existe um consenso, uma vez que enquanto uns educadores afirmam ter as ferramentas necessárias, outros revelam ser insuficiente ou incompleta. Por um lado, existe a opinião que a formação é abrangente mas que esta abrangência é uma forma de adquirir conhecimento e ao mesmo tempo abrir os horizontes e que cabe a cada um decidir o que fazer com a formação.

Por outro lado a opinião é de que a formação não é adequada, que é insuficiente ou incompleta, existe a necessidade de outras unidades curriculares e de um aprofundamento de determinadas questões. Esta diferença de opiniões pode estar relacionada com a personalidade e com a maturidade de cada um. Enquanto uns educadores possuem autonomia e são capazes se autodesenvolver com a formação adquirida, outros esperam que lhes sejam “dados” todos os conteúdos.

Uma das principais questões em que se verifica um consenso é na falta de rigor, sendo que alguns afirmam mesmo que existe um facilitismo nítido nesta licenciatura e que este facto é prejudicial, uma vez que é distinguida negativamente comparando com outros cursos ou outras escolas.

Eu podia ter feito aqui em Faro mas não quis exatamente porque percebi que havia uma grande discrepância entre a exigência a nível de ensino da Universidade do Algarve para uma universidade mais competitiva como a Universidade de Lisboa... [E12]

Portanto eu não posso de alguma forma dizer que o curso tem uma exigência muito elevada, eu acho que é muito acessível e se calhar até me interrogo se não será acessível demais não é? [E13]

... íamos no carro e elas iam lá a comentar entre elas a falar duma disciplina qualquer...ah das práticas e comentaram entre elas assim: “ah para as práticas não precisamos de fazer nada! Nunca chumbamos.” Ou seja, naquele momento do curso, acho que foi em 2010 elas tinham perfeita noção no terceiro ano, ultimo ano do curso que só tinham de fazer um projetozinho que até podia nem ser muito bem aplicado e que nada de mal lhes ia acontecer, ou seja, resvalou, houve qualquer coisa ali que nestes anos todos do curso e já após educação social resvalou completamente. [FD]

Por último, tal como foi referido anteriormente também aqui são apontados os problemas da falta de contato com as entidades empregadoras e da componente prática.

5.4. *Situação perante o trabalho*

Relativamente à situação perante o trabalho¹⁶ é possível afirmar que a grande maioria dos inquiridos (71%) se encontra a trabalhar e que é empregado por contra de outrem. Podemos ainda afirmar que 13% dos inquiridos se encontram desempregados e que 9% se encontra desempregado mas exerce voluntariado a tempo inteiro ou parcial, pelo que realiza algum tipo de funções. Existe ainda uma pequena percentagem dos inquiridos a trabalhar por conta própria (7%).

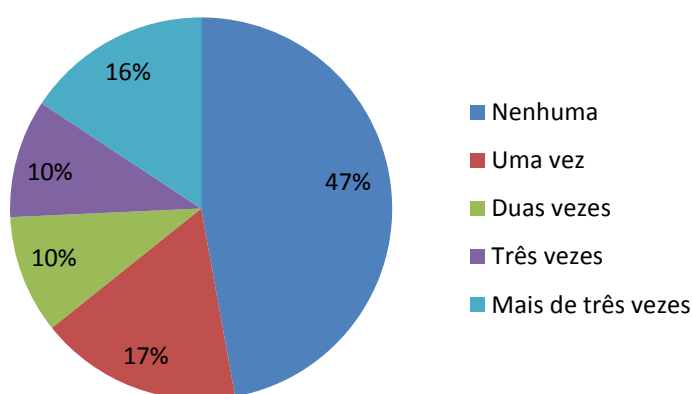
De acordo com a distribuição dos inquiridos, por situação perante o trabalho com a satisfação com a escolha do curso de Educação e Intervenção Comunitária/Educação Social¹⁷ foi possível constatar que todos os inquiridos desempregados que se encontram a exercer voluntariado, estão satisfeitos com a escolha do curso. Relativamente aos inquiridos que se encontram empregados por conta de outrem 82%

¹⁶ Ver ANEXO II (Tabela 11).

¹⁷ Ver ANEXO II (Tabela 21).

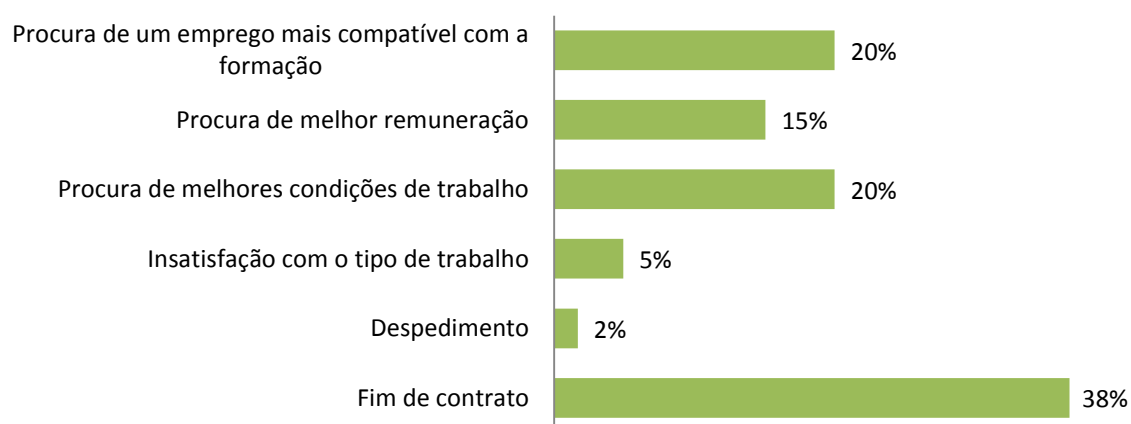
encontram-se satisfeitos. Por último é ainda interessante observar que 67% dos empregados por conta própria estão insatisfeitos com a escolha do curso. Este último dado pode estar relacionado com o facto de se encontrarem insatisfeitos com o seu trabalho ou com as dificuldades com que se têm deparado.

Gráfico 6- Distribuição gráfica dos inquiridos, pelo número de vezes que mudou de emprego desde que terminou a licenciatura



Fonte: Elaboração própria.

Gráfico 7- Distribuição gráfica dos inquiridos, por motivos de mudança de emprego



Fonte: Elaboração própria.

Dos educadores inquiridos é possível observar que 47% dos educadores inquiridos não mudou de emprego desde que terminou a licenciatura. Por outro lado,

17% mudou de emprego uma vez, 10% mudou duas vezes, 10% dos inquiridos mudou três vezes e apenas 16 % dos inquiridos mudou mais de três vezes. De acordo com estes dados é possível afirmar que muitos dos educadores inquiridos têm tido uma carreira estável, uma vez que a maioria não mudou de emprego desde que terminou a licenciatura ou mudou apenas uma vez. Dos que mudaram de emprego os motivos apontados foram: a procura de um emprego mais compatível com a formação (20%); procura de uma melhor remuneração (15%); procura de melhores condições de trabalho (20%); insatisfação como tipo de trabalho (5%) e fim de contrato (38%). Na nossa perspetiva é interessante verificar que apesar da maioria dos educadores ter mudado de emprego por motivo de fim de contrato, existe uma percentagem considerável que mudou de emprego por motivos de procura de melhores condições. Pensamos que é interessante verificar que estes profissionais tiveram a oportunidade de mudar de emprego e que foi por opção pessoal.

Tabela 5: Distribuição dos inquiridos, por Escalão etário com Situação perante o trabalho

		Situação perante o trabalho				
		Desempregado	Desempregado a exercer voluntariado (tempo inteiro ou parcial)	Empregado por conta própria	Empregado por conta de outrem	Estágio Profissional
Escalão etário	Entre 22 e 24 anos	33%	11%	11%	33%	11%
	Entre 25 e 27 anos	16%	11%	5%	63%	5%
	Entre 28 e 30 anos	10%	5%	5%	80%	0
	Entre 31 e 33 anos	14%	29%	0%	57%	0%
	Entre 34 e 36 anos	0%	0%	0%	100%	0%
	Entre 37 e 39 anos	0%	0%	0%	100%	0%
	Entre 40 e 42 anos	0%	0%	0%	100%	0%
	Entre 43 e 45 anos	0%	0%	0%	100%	0%

Fonte: Elaboração própria.

Através da observação destes dados, é possível constatar que todos os educadores inquiridos com idade compreendida entre os 34 e os 45 anos se encontra

empregado por contra de outrem. A maior percentagem de desempregados (33%) e de desempregados a exercer voluntariado (11%), encontra-se “entre os 22 e os 24 anos”. É bem visível a quebra que houve nos últimos anos ao nível da estabilidade profissional.

No que diz respeito ao voluntariado, é possível verificar que os educadores que exercem voluntariado têm idades compreendidas entre 22 e os 33 anos, sendo que os escalões etários mais altos não possuem qualquer percentagem nesta opção. Este dado poderá estar relacionado com o facto de todos estes educadores estarem empregados e/ou, pelo facto de serem mais velhos e terem outras responsabilidades, nomeadamente ao nível familiar, o que faz com que não fiquem com disponibilidade para outras atividades “extratrabalho”.

5.5. *Inserção no mercado de trabalho*

Uma das questões que procuramos aferir foi quais as dificuldades ou os obstáculos na tarefa de procura e obtenção de emprego¹⁸ na profissão do educador social. Segundo as respostas dos questionários, o maior obstáculo apontado é as poucas ofertas de trabalho (33%), seguido da falta de experiência profissional (18%), condições de trabalho precárias (12%), emprego fora da área de residência (11%) e ofertas de trabalho inadequadas à formação (10%).

De forma a aprofundar e a compreender melhor estas dificuldades voltámos a questionar os educadores na entrevista acerca das principais dificuldades para a obtenção de emprego, e as respostas foram muito diversificadas.

Duma maneira geral a principal dificuldade apontada é ao nível das baixas contribuições do Estado que existem para as instituições e consequentemente das dificuldades económicas que estas se encontram a atravessar, que as impossibilita de fazer novas contratações. Outros dos aspetos mais referidos é o mercado de trabalho saturado.

Por outro lado, é referido como obstáculo o desconhecimento da licenciatura. Tendo em conta este obstáculo, apresentado pelos educadores, questionamo-nos relativamente à existência de uma lacuna na divulgação do curso que poderá estar

¹⁸ Ver ANEXO II (Gráfico 23).

relacionada com a falta de atividades e de interação entre a licenciatura e as entidades empregadoras.

A má preparação (teórica e/ou prática) também é um obstáculo apontado pelos educadores, uma vez que alguns educadores se referem tanto a lacunas ao nível das aprendizagens e da preparação como à falta de experiência no terreno.

Também foi referido que existem situações em que os educadores não realizam um bom trabalho nas entidades e que este é um fator que põe em risco a (boa) imagem do profissional de educação social junto das entidades empregadoras. Foi ainda referido que, muitas vezes, quando as entidades passam por más experiências com os educadores, optam por não voltar a contratar estes profissionais. Por outro lado, foi referida a questão dos “concursos viciados” (atualmente conhecidos pelo fator C) que, segundo os educadores, além de porem em causa a questão da justiça profissional, é apontado como um dos principais fatores que conduz a más práticas, uma vez que muitas vezes as pessoas que estão a ocupar os lugares dos educadores nas instituições nem sempre são as mais indicadas (principalmente ao nível formativo).

De forma a fazer frente aos principais obstáculos é necessário que os educadores encontrem instrumentos e alternativas. Neste sentido as principais soluções e/ ou opções que os educadores apontam para singrar na procura e obtenção de trabalho são: a Criação da Ordem profissional, uma vez que assim será possível ter os profissionais mais unidos; será mais fácil fazer uma seleção entre os bons e os maus profissionais; e haveria uma maior responsabilização por parte dos profissionais. É referida a questão da ousadia como instrumento fundamental para conseguir um trabalho: “Isto é uma questão de ousadia que vocês novos têm alguma insegurança mas têm que fazer: “Experimente-me!” Estás a ouvir B? “Dê-me oportunidade e eu vou mostrar que é diferente” [FG].

Os estágios profissionais e o voluntariado também foram apontados como as soluções para fazer frente a alguns problemas atuais na obtenção de trabalho, porém questionamos se não há aqui uma contradição. As instituições parecem aproveitar-se dos estágios para colmatarem as suas necessidades, e em vez de contratarem um dos profissionais que mostre resultados de um bom trabalho, abrem constantemente novos estágios. Alguns educadores afirmam que o estágio profissional deveria fazer parte da licenciatura ou do processo de ingresso no mercado de trabalho.

O voluntariado é outro dos tópicos de análise que parece levantar algumas tensões. Por um lado é apontado como uma das soluções para alguns problemas que se

põem na procura e obtenção de emprego, como o da falta de experiência profissional. Por outro lado é visto como o principal problema para que não haja contratação de profissionais, já que muitos lugares estão ocupados por voluntários.

Há muita instituição que já se está a aproveitar da mão-de-obra do voluntariado, para tapar os buracos estão os educadores sociais e os psicólogos e mais alguma coisa e isso está a falhar muito! Muito, muito! O voluntariado já está a ser banalizado. [FC]

Assim, na opinião dos entrevistados, a expansão do voluntariado possibilita o seu aproveitamento menos ético, por parte de algumas instituições, com o perigo da substituição do trabalho pago.

Outros dos aspetos do voluntariado é o facto de esta ser uma prática que deve ser vista como uma postura de vida e muitas vezes está relacionado com pessoas dinâmicas, ativas e participativas. Tal como já foi referido, é um instrumento importante para obter experiência e oferece a possibilidade de diversificar nas áreas e contextos (maior leque de experiências) de trabalho. O voluntariado pode ser ainda uma mais-valia na desmistificação de preconceitos, no desenvolvimento da criatividade e no crescimento pessoal.

De acordo com os educadores, a participação em formações que complementem a formação inicial, é outra das soluções apontadas para singrar na procura e obtenção de emprego. É importante ter presente que nenhuma licenciatura dá todo o conhecimento, serve apenas como base. Assim, a formação complementar¹⁹ e/ ou contínua é uma mais-valia em vários sentidos: em primeiro lugar pode servir como reciclagem de conhecimentos, é importante estar a par das mudanças que vão acontecendo, tanto ao nível teórico como das necessidades da sociedade (e das formas de intervir). As formações também são importantes ao nível do trabalho (alterações que ocorram, especialização, aprofundamento de conhecimentos). Por outro lado, é uma ferramenta essencial para preencher algumas lacunas da licenciatura. É também importante ter presente que o pressuposto do processo de Bolonha era a substituição das licenciaturas

¹⁹ Formação que permitam ao indivíduo promover a aquisição ou a mobilização de competências (para a melhoria do seu desempenho profissional), por exemplo: formações pontuais, pós-graduações, etc.

de quatro anos, por três anos de licenciatura, mais os dois anos correspondentes ao mestrado. Porém tem-se verificado que a grande maioria dos estudantes opta por ficar apenas com a licenciatura (três anos). Este fator pode estar na origem da questão das lacunas que os estudantes (licenciados em três anos) sentem relativamente ao curso.

Assim, segundo os entrevistados, a formação complementar e/ ou contínua além de complementar a formação inicial ainda serve para atualizar os conhecimentos. Os educadores devem procurar o conhecimento tendo em conta as necessidades que vão encontrando no seu percurso e caso verifiquem que realmente a formação inicial não é suficiente, devem apostar noutras áreas, licenciaturas, um mestrado ou até formações pontuais que alarguem o leque de conhecimentos e experiências.

Os educadores consideram que as boas práticas são um fator importante para passar uma boa imagem para as entidades. Por outro lado, se suceder que a entidade não está interessada na contratação por motivos de más experiências, os educadores devem ter ousadia para, mesmo assim tentar. É extremamente importante utilizar a criatividade e inovar, no sentido de tentar sempre melhorar as suas práticas.

A criação do próprio emprego também é uma solução apontada pelos educadores. Os entrevistados consideram que o educador social deve procurar onde é pertinente o seu trabalho, o que pode fazer, como pode atuar tendo em conta o contexto em que se encontra. Além dos contextos sociais considerados “normais”, em que o educador já atua este deve procurar outros contextos, diversificar nas várias áreas de intervenção. De acordo com os educadores, só assim é que se pode mostrar a diversidade e a riqueza da profissão. Por outro lado, já não se pode falar em saturação do mercado de trabalho para este profissional.

Segundo alguns educadores, é essencial uma boa divulgação da profissão, que deve ser feita não só pela direção de curso e pelos profissionais, mas também pela universidade enquanto entidade formadora e pelo reitor enquanto figura de máxima autoridade. Por outro lado, alguns educadores defendem que são os profissionais que têm de se preocupar com a divulgação da sua profissão, e devem fazê-lo, unindo-se entre si e com outras entidades/ associações que já se encontram a fazer este trabalho.

Tenho a dizer que a maior provocação não é universitária, é nossa. Nós é que temos de fazer isso. Então o reitor é que tem de divulgar o nosso curso? Então se o interesse é nosso, nós é que temos de fazer não é? Temos de unir-nos a quem

já está a fazer isso por exemplo a APES. A APES foi criada há seis meses e está a tentar criar uma união a nível nacional para divulgar a nossa profissão e nós é que temos de fazer isso! Não é a direção de curso! Não é... nós é que temos de fazer! Não podemos ficar à espera que sejam os outros a fazer por nós. [FF]

As manifestações e a união de todos também são fatores importantes apontados. Segundo os entrevistados, é essencial que as pessoas que querem fazer alguma coisa, se unam e em conjunto tentem encontrar soluções para os problemas e as dificuldades existentes. Assim, com a experiência de todos os interessados poderá ser possível fazer alguma coisa para o bem da profissão.

Também é referida a opção da emigração. Os educadores que afirmaram esta ser a solução para os seus problemas podem já estar sem esperança de conseguir realizar um bom trabalho neste país.

As tentativas feitas pelos educadores no sentido de obter um emprego passam pela elaboração de projetos, envio de currículos e a ida às instituições. Porém este é um tipo de tentativa já muito “usado” e banal. É cada vez mais importante a criatividade, a perseverança e a inovação nas intervenções. É essencial procurar parceiros e ter consciência das necessidades existentes para poder pensar numa intervenção (através, por exemplo, da criação de projetos inovadores e autossustentáveis) e na forma de a executar.

5.6. Percurso Profissional e situação profissional atual dos licenciados em EIC/ES

Relativamente ao regime de contrato de trabalho (Tabela 6), a maioria dos educadores inquiridos (60%) afirmaram que possuem um contrato de trabalho sem termo certo. Por outro lado, 33% afirma que possui um contrato de trabalho com termo (a prazo), 6% tem um contrato de prestações de serviços e apenas 1% dos inquiridos afirma ter situações de trabalho pontuais ou ocasionais.

Se tivermos em conta o setor em que exerce a atividade profissional 42% dos educadores encontra-se a trabalhar no setor privado, 36% no setor público e 22% no setor público/privado.

Tabela 6: Distribuição dos inquiridos, por regime de contrato de trabalho

Tipos de contrato	Percentagem
Contrato de trabalho sem termo	60%
Contrato de trabalho com termo (a prazo)	33%
Contrato de prestação de serviços (recibos verdes ou semelhantes)	6%
Situações de trabalho pontuais ou ocasionais	1%

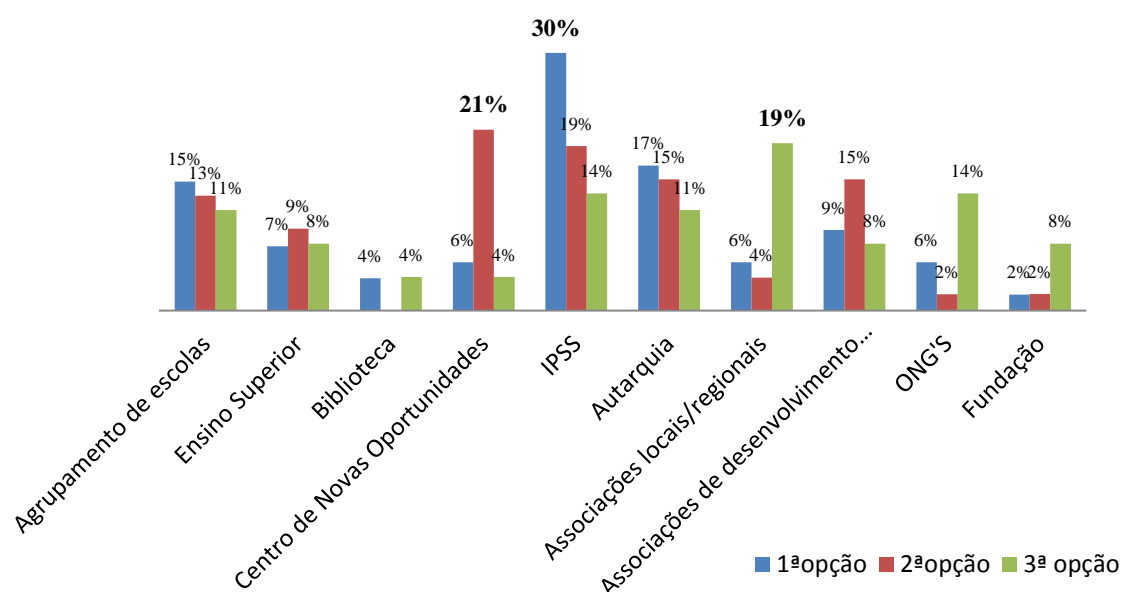
Fonte: Elaboração própria.

Contextos de trabalho dos EIC/ES

Os principais contextos de trabalho dos educadores são as escolas, as Instituições Particulares de Solidariedade Social (IPSS's), os Centros de Novas Oportunidades (CNO's), as autarquias, alguns projetos e o Instituto de Segurança Social. Dentro das escolas encontram-se em turmas do Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF), em Gabinetes de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF's) ou como técnicos. Nas IPSS's, o seu trabalho é direcionado para os idosos (lar), para os sem-abrigo, para os deficientes, para os jovens em risco. No Instituto de Segurança Social (ISS), os contextos são os jovens em risco (Comissão de Proteção a Crianças e Jovens) e famílias carenciadas (Rendimento Social de Inserção). Os projetos são os mais diversos. A partir daqui é possível verificar que existem uma série de contextos em que o educador trabalha. Estes podem variar em termos de público ou de faixa etária mas todos eles possuem direta ou indiretamente uma missão, relacionada com o trabalho “com” as pessoas.

Dentro dos contextos de trabalho é ainda de referir a importância do trabalho voluntário para muitos deles, a existência de projetos que criam dinâmica nos contextos e a importância da existência de parcerias.

Gráfico 8- Distribuição gráfica dos inquiridos, por tipo de instituições “em que gostariam de trabalhar” (3 primeiras opções)



Fonte: Elaboração própria.

Depois de aferir acerca do tipo de instituição em que os educadores trabalham, tentámos procurar saber qual o tipo de instituição em que os educadores gostariam de trabalhar.

A primeira opção dos educadores recai sobre as IPSS (30%), a segunda opção são os Centros de Novas Oportunidades (21%) e a terceira opção são as Associações locais/ regionais (19%). Esta questão abre espaço a uma reflexão acerca do fenómeno das IPSS's em Portugal, a sua importância, quer ao nível do emprego, quer ao nível do significado político ou social. Alguns educadores afirmam que esta preferência para as IPSS pode estar relacionada com o facto das instituições serem autónomas e terem os seus objetivos, isto é possuem uma missão e uma especificidade própria. Existe ainda a questão da responsabilidade dos formadores, sendo que as IPSS são um dos contextos mais abordados durante a licenciatura.

Funções do educador

Devido à grande diversidade de contextos profissionais, o educador deve adaptar-se de forma a realizar um bom trabalho no seu contexto (qualquer que seja), ou seja, deve conseguir adaptar as suas funções e competências profissionais específicas às

funções que lhe vão sendo atribuídas nos contextos por onde vai passando. Apesar dos contextos serem múltiplos e de uns serem mais compatíveis com a formação do que outros, o educador deve ter sempre presente o seu principal objetivo e tentar ajustar as funções que lhe são atribuídas no contexto à sua missão enquanto educador.

Quando questionados se as suas tarefas/atividades estão relacionadas com a sua profissão²⁰, 57% dos educadores inquiridos afirmam que sim, mas 43% dos educadores afirmam que as funções que desempenham na sua entidade não estão relacionadas com a profissão do educador social.

Tabela 7: Distribuição dos inquiridos, por Satisfação com a escolha do curso de Educação e Intervenção Comunitária/ Educação Social com As tarefas/atividades que desenvolve na entidade estão de relacionadas com a profissão de educador social

		As tarefas/atividades que desenvolve na entidade estão de relacionadas com a profissão de educador social	
		Sim	Não
Satisfação com a escolha do curso de Educação e Intervenção Comunitária/ Educação Social	Sim	70%	30%
	Não	0%	100%

Fonte: Elaboração própria.

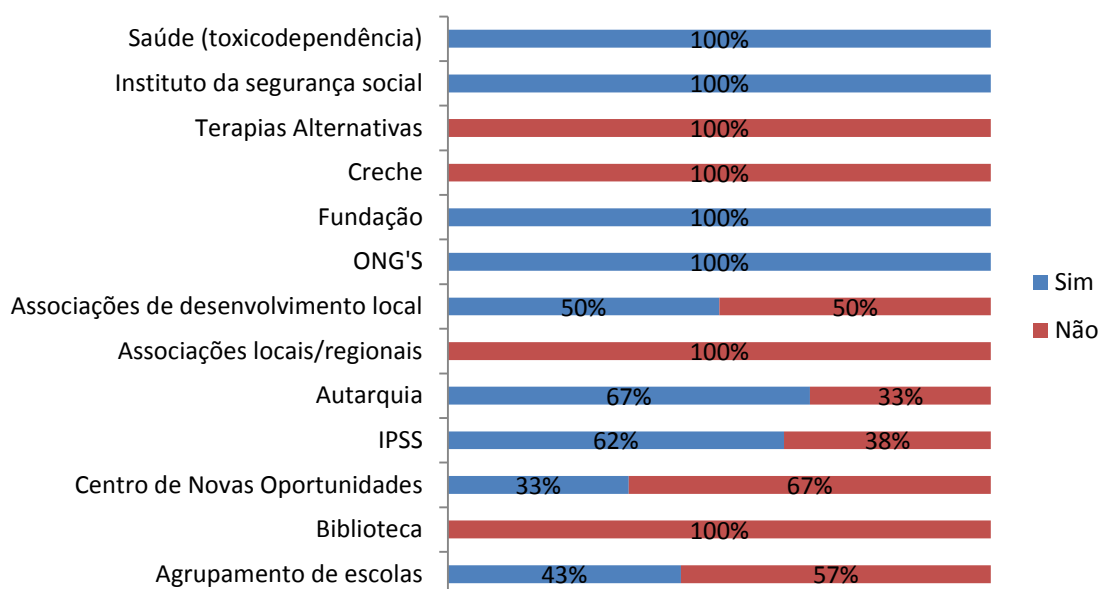
Ao cruzarmos a questão das “atividades/tarefas que desenvolve na entidade estão relacionadas com a profissão de educador” e a questão “da satisfação com a escolha do curso” (Tabela 7), é possível observar que 70% dos inquiridos que estão satisfeitos com o curso desenvolvem tarefas que estão relacionadas com a profissão de educador. Por outro lado, é possível constatar que 100% dos indivíduos que não estão satisfeitos com a escolha do curso não se encontram a desenvolver tarefas/atividades relacionadas com a profissão de educador. Assim é possível verificar que as atividades que o educador desenvolve são importantes para a sua satisfação profissional e para que estes se encontrem satisfeitos com a escolha do curso. Segundo os entrevistados, o facto de alguns educadores não possuírem funções relacionadas com a sua figura profissional, pode estar relacionado com a falta de abertura da instituição (para um trabalho de

²⁰ Ver ANEXO II (Tabela 16).

campo, “com” o indivíduo), mas também pode estar relacionado com a falta de criatividade e de apresentação de propostas práticas destes mesmos educadores às suas entidades.

Quando falamos em funções próprias do educador social é importante ter em conta a questão que se segue: quais são na realidade as funções de um educador social? Neste sentido, optámos por aprofundar esta pergunta, de forma a compreender quais as funções que os educadores desempenham em cada contexto e se estão ou não relacionadas com a sua formação inicial.

Gráfico 9- Distribuição dos indivíduos, por Tipo de instituição em que trabalha com As tarefas/atividades que desenvolve na entidade estão relacionadas com a profissão de educador social



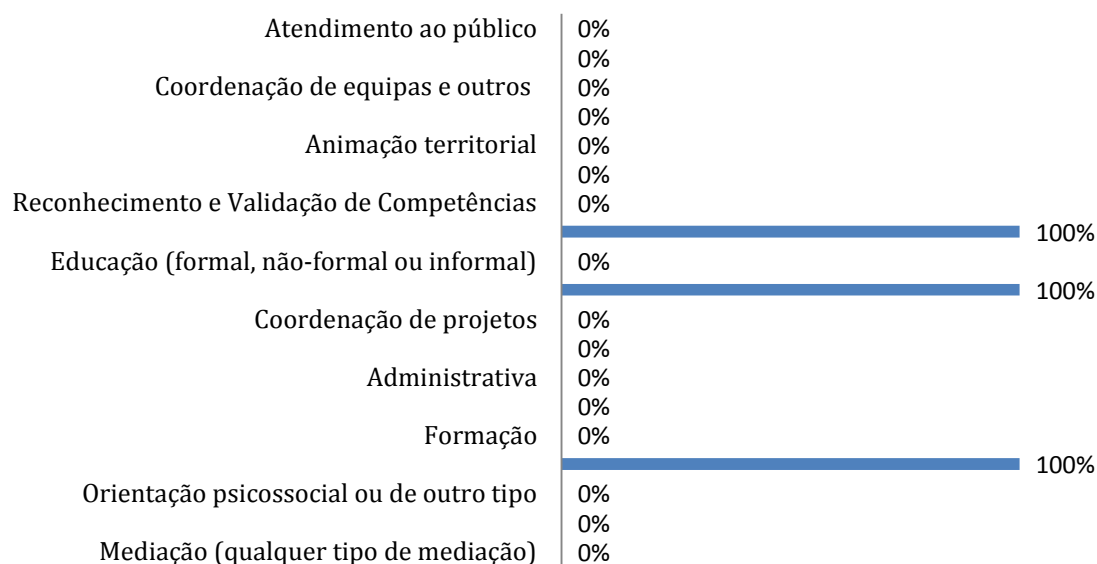
Fonte: Elaboração própria.

Através destes dados (Gráfico 9) é possível verificar que dos inquiridos que afirmam que as tarefas desenvolvidas na sua entidade estão relacionadas com a profissão, temos a saúde (toxicodependência), o ISS e as ONG'S em que todos os inquiridos se encontram de acordo nesta questão. Relativamente às autarquias 67% dos inquiridos afirma que as tarefas estão relacionadas, assim como 62% dos indivíduos que trabalham nas IPSS e 50% dos inquiridos que trabalham nas associações de desenvolvimento local. Por outro lado, não existe qualquer resposta positiva no que diz

respeito a biblioteca, associações locais/regionais, creche e terapias alternativas, ou seja os educadores presentes nestas instituições afirmam não desempenhar qualquer tarefa relacionada com a profissão do educador. Estes dados não se entendem com facilidade, uma vez que tanto a biblioteca como as associações locais/regionais são tipos de instituição em que o educador social tem um lugar importante e funções que pode desempenhar. Para tentarmos compreender esta questão, foram seleccionadas algumas funções gerais do educador social, e os educadores inquiridos foram convidados a referir se aquelas funções eram desenvolvidas nos seus contextos profissionais.

As principais funções dos educadores inquiridos que trabalham no agrupamento de escolas²¹ são deteção, análise e resolução de problemas sociais (50%), orientação psicossocial ou de outro tipo (50%) e formação (50%). Também são realizadas funções de mediação, administrativa, gestão, docente, planificação e execução de projetos, educação para o desenvolvimento e reconhecimento e validação de competências. Estas últimas parecem estar relacionadas com o facto de alguns dos CNO's estarem dentro de escolas. Isto acontece pelo facto das categorias não serem exclusivas e poderem abranger várias respostas.

Gráfico 10- Distribuição gráfica dos inquiridos, por instituição em que trabalha- Biblioteca com Funções que desempenha enquanto educador



Fonte: Elaboração própria.

²¹ Ver ANEXO II (Tabela 28).

Na biblioteca os educadores afirmam que o seu trabalho passa pela animação sociocultural (100%), a planificação e execução de projetos (100%) e a educação para o desenvolvimento (100%). Pensamos que esta questão é pertinente, pois os educadores inicialmente referiram que as suas funções na entidade não tinham qualquer relação com a sua formação e aqui observa-se uma coerência nas respostas. Este exemplo questiona-se de facto os educadores têm consciência de quais as funções que o educador pode desempenhar e que estão relacionadas com a sua formação inicial.

Tabela 8: Distribuição dos inquiridos, por Tipo de instituição em que trabalham- Centro de Novas Oportunidades com Funções que desempenha enquanto educador

Centro de Novas Oportunidades	
Mediação (qualquer tipo de mediação)	33%
Deteção, análise e resolução de problemas sociais	0%
Orientação psicossocial ou de outro tipo	33%
Animação sociocultural	0%
Formação	67%
Docente	33%
Administrativa	33%
Gestão	33%
Coordenação de projetos	33%
Planificação e execução de projetos	67%
Educação (formal, não-formal ou informal)	100%
Educação para o desenvolvimento	33%
Reconhecimento e Validação de Competências	100%
Recrutamento de utentes	0%
Animação territorial	0%
Auxiliar infantil	0%
Coordenação de equipas e outros	0%
Consultadoria	0%
Atendimento ao público	0%

Fonte: Elaboração própria.

No Centro de Novas Oportunidades as principais funções são a educação (formal, não formal e informal) (100%) e o reconhecimento e validação de competências (100%). Existe ainda a mediação (33%), a orientação psicossocial ou de outro tipo (33%), a formação (67%), a função de docente (33%), administrativa (33%), de gestão (33%), coordenação de projetos (33%), planificação e execução de projetos (67%) e educação para o desenvolvimento (33%). Nesta questão não se entende como é

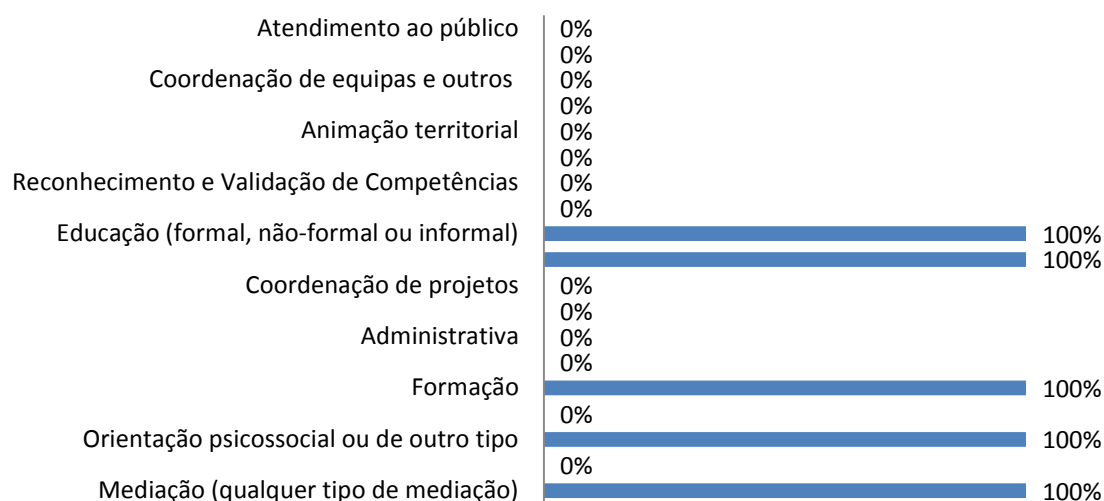
que os educadores afirmam que desempenham a função de docente num CNO, tendo em conta que neste contexto o objetivo central não é transmitir aprendizagens nem fazer qualquer tipo de escolarização. A questão da planificação e execução de projetos poderá estar relacionada com o facto de os profissionais associarem a planificação de projetos ao projeto individual de cada adulto.

Nas IPSS²² as principais funções são a deteção, análise e resolução de problemas sociais (60%), a animação sociocultural (60%), a educação (formal, não formal e informal) (45%), a planificação e execução de projetos (40%), a orientação psicossocial ou de outro tipo (40%) e a mediação (40%). São ainda realizadas outras funções como a coordenação de equipas e outros, o recrutamento de utentes, a educação para o desenvolvimento, a coordenação de projetos, de gestão, administrativa e de formação.

Na autarquia as principais funções do educador é a análise, deteção e resolução de problemas sociais (75%) e a animação sociocultural (50%). Esta segunda poderá estar relacionada com o trabalho nas bibliotecas, uma vez que muitas bibliotecas pertencem a autarquias. Outras das funções da autarquia são a mediação e a planificação e a execução de projetos (33%). Com menor percentagem foram referidas a orientação psicossocial ou de outro tipo, a função administrativa, a gestão, a coordenação de projetos, a educação (formal, não formal e informal), a educação para o desenvolvimento, a consultadoria e o atendimento ao público.

²² Ver ANEXO II (Gráfico 41).

Gráfico 11- Distribuição gráfica dos inquiridos, por instituição em que trabalha- Associações locais/ regionais com Funções que desempenha enquanto educador



Fonte: Elaboração própria.

Quando se questionou os educadores que trabalhavam em associações locais/regionais se o seu trabalho estava relacionado com a formação a resposta foi unanimemente “não”. Todos os educadores afirmaram que as funções não estavam relacionadas. Porém, através da observação do gráfico 36 é possível verificar que nas associações locais/regionais existem algumas funções que os profissionais realizam e que estão relacionadas com o trabalho do educador social. Estas funções são: a mediação (100%), a orientação psicossocial ou de outro tipo (100%), a formação (100%), a planificação e execução de projetos (100%), a educação (formal, não formal e informal) (100%) e a educação para o desenvolvimento (100%).

Já nas associações de desenvolvimento local²³ as principais funções dos inquiridos são a mediação (50%), a função administrativa (50%), a coordenação de projetos (50%), a planificação e execução de projetos (50%), a educação (formal, não formal e informal) (50%), o reconhecimento e validação de competências e a animação territorial (50%).

Nas ONG'S²⁴ as funções dos educadores inquiridos são a mediação, a deteção, análise e resolução de problemas sociais, a orientação psicossocial ou de outro tipo, a

²³ Ver ANEXO II (Tabela 30).

²⁴ Ver ANEXO II (Gráfico 42).

animação sociocultural, a educação (formal, não formal ou informal), a educação para o desenvolvimento e a consultadoria.

Nas fundações²⁵ as funções do educador são a mediação (100%), a deteção, análise e resolução de problemas sociais (100%), a animação sociocultural (100%), a função administrativa (100%), a planificação e execução de projetos (100%) e a educação para o desenvolvimento (100%).

Para os educadores que trabalham no instituto da segurança social²⁶ as funções são a formação, a orientação psicossocial ou de outro tipo e a deteção, análise e resolução de problemas sociais.

Na saúde²⁷, mais especificamente na área da toxicodependência, as tarefas desenvolvidas são a educação (formal, não formal ou informal), a formação, a animação sociocultural, a orientação psicossocial ou de outro tipo, a deteção, análise e resolução de problemas sociais e a mediação. Pensamos que estes dados são relevantes, uma vez que é possível verificar que o educador também é importante e pode desempenhar funções importante noutras áreas, como a da saúde.

Atividades/tarefas do educador nas entidades

As principais atividades dos educadores estão relacionadas com o desenvolvimento de competências pessoais e sociais com o intuito de ceder ferramentas às pessoas para que estas sejam mais participativas socialmente e tenham melhores condições sociais; divulgação no sentido de informar as pessoas; o acompanhamento e o desenvolvimento de ações e atividades direcionadas para respostas específicas de grupos vulneráveis; atividades que fomentem a integração, a disciplina, a organização e principalmente a cidadania; acompanhamento psicossocial; promover atividades no sentido do desenvolvimento local e comunitário; formação e desenvolvimento das comunidades; educação não formal; diagnósticos sociais; preenchimento de lacunas, polivalência; procura e implementação de parcerias.

Pensamos que, independentemente do contexto de trabalho, é importante que os educadores tenham consciência da sua formação e do seu propósito. Mesmo que não

²⁵ Ver ANEXO II (Tabela 31).

²⁶ Ver ANEXO II (Gráfico 43).

²⁷ Ver ANEXO II (Gráfico 44).

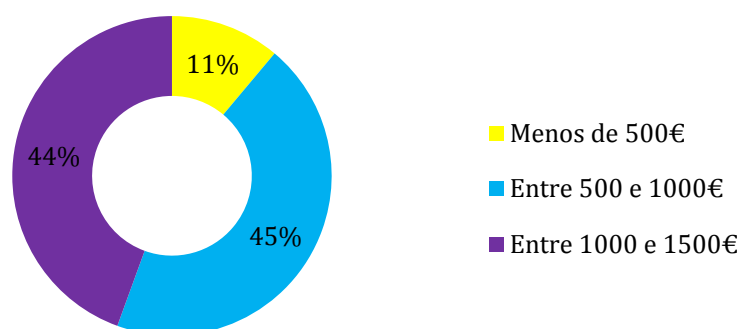
consigam um trabalho na área do trabalho social ou que tenha diretamente a ver com a formação inicial, há sempre atividades e formas de ligar qualquer trabalho à formação. O importante é ter criatividade, iniciativa e força de vontade.

... agora que tenho oportunidade de trabalhar neste negócio familiar, estou a juntar várias coisas que é como disse o controlo de custos, é uma empresa de restauração, controlo de custos, estou a trabalhar na parte da formação e responsabilidade social empresarial (...) ah e implementar a norma da qualidade ISO 9001 porque é também uma coisa que eu fiz no centro de novas oportunidades.

... a minha missão neste momento vai ser fazer ver às pessoas que a formação é uma mais-valia e que as pessoas sentem-se mais realizadas, mais preparadas e que isso vai-se ver no final do mês em termos de lucros e em termos de organização, em termos de produtividade. [E3]

5.7. Remuneração

Gráfico 12- Distribuição gráfica dos inquiridos, por rendimento mensal (líquido)

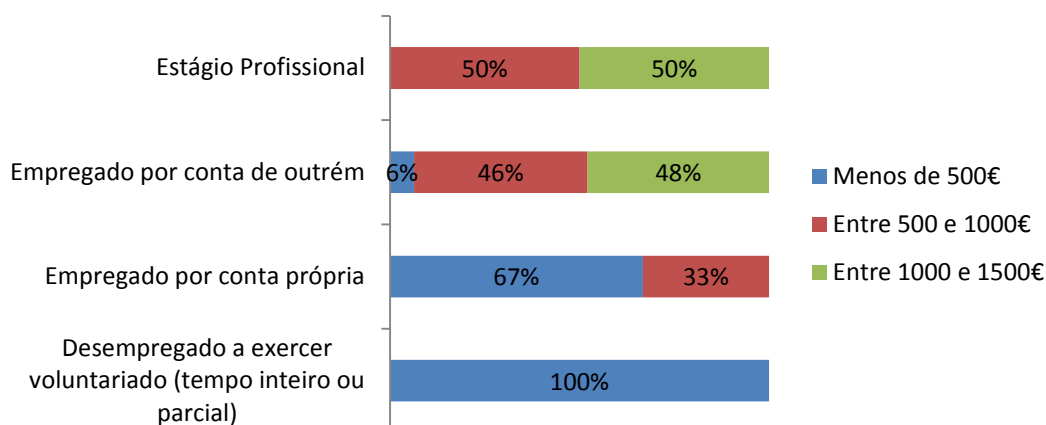


Fonte: Elaboração própria.

Através deste gráfico (12), é possível afirmar que o rendimento dos educadores inquiridos está principalmente “entre 500 e 1000€” e “entre 1000 e 1500€”, uma vez que ambas as opções estão equilibradas com 45% e 44% respetivamente. Existe uma percentagem de 11% que afirma ter um rendimento mensal líquido de menos de 500€. Por outro lado, não se verificaram inquiridos com rendimentos “entre 1500 e 2000€”

nem com “mais de 2000€”. Pensamos que o facto de existirem inquiridos com um rendimento inferior a 500€ é preocupante.

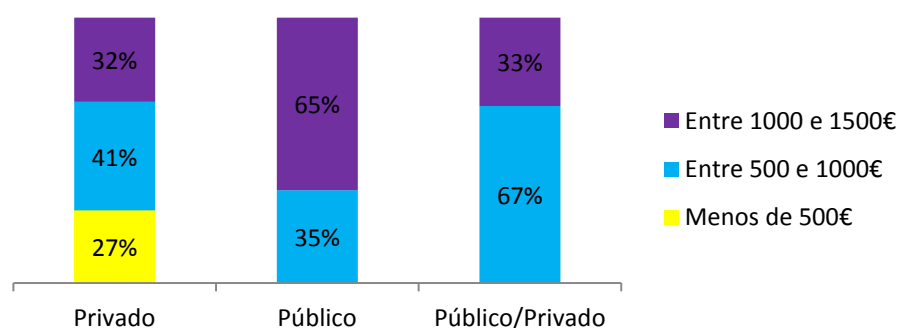
Gráfico 13- Distribuição gráfica dos inquiridos, por Situação perante o trabalho com Rendimento mensal (líquido)



Fonte: Elaboração própria.

Através da observação do gráfico acima (13) é possível verificar que os educadores inquiridos com menos de 500€ de rendimento mensal são principalmente os que estão desempregados a exercer voluntariado e os empregados por conta própria. Dos educadores que se encontram num estágio profissional 50% afirma receber “entre 500 e 1000€” e 50% recebem “entre 1000 e 1500€”.

Gráfico 14- Distribuição gráfica dos inquiridos, por Setor em que exerce a atividade profissional com Rendimento mensal (líquido)



Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito ao rendimento mensal por setor em que se exerce a atividade profissional, através destes dados é possível verificar que todos os indivíduos que possuem um rendimento inferior a 500€ encontram-se no sector privado (27%). Por outro lado, a maior percentagem de educadores inquiridos que possuem um rendimento “entre 1000 e 1500€” (65%) pertencem ao setor público.

Tabela 9: Distribuição gráfica dos inquiridos, por Tipo de instituição em que trabalha com Rendimento mensal (líquido)

		Rendimento mensal (líquido)		
		Menos de 500€	Entre 500 e 1000€	Entre 1000 e 1500€
Tipo de instituição em que trabalha	Agrupamento de escolas	22%	56%	22%
	Biblioteca	0%	0%	100%
	Centro de Novas Oportunidades	0%	33%	67%
	IPSS	14%	62%	24%
	Autarquia	0%	25%	75%
	Associações de desenvolvimento local	0%	0%	100%
	ONG'S	0%	0%	100%
	Fundação	0%	100%	0%
	Creche	0%	100%	0%
	Terapias Alternativas	100%	0%	0%
	Instituto da segurança social	0%	0%	100%
	Saúde (toxicodependência)	0%	0%	100%

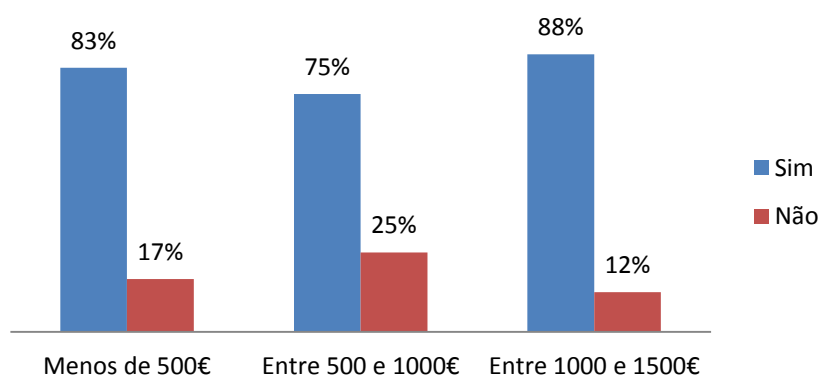
Fonte: Elaboração própria.

Através desta questão é possível verificar o rendimento mensal dos inquiridos de acordo com a instituição em que trabalham. Os educadores inquiridos que possuem menor rendimento “menos de 500€” são os que trabalham nas terapias alternativas, nos agrupamentos de escolas (22%) e nas IPSS's (14%). Tendo em conta estes dados questionamo-nos como é que os educadores a trabalhar nos agrupamentos de escolas recebam menos de 500€, tendo em conta que os agrupamentos de escolas pertencem ao setor público. Este rendimento relativamente baixo no setor público, poderá estar

relacionado com contratos parciais, de formação e/ou docência, que podem ser utilizados, por exemplo, para os cursos profissionais e técnicos.

As instituições que oferecem um rendimento “entre 500 e 1000€” são fundações e a creche (100%), as IPSS (62%) e agrupamento de escolas (56%). Por outro lado, as instituições em que os educadores possuem mais rendimento (“entre 1000 e 1500€”) são a saúde, o instituto da segurança social, as ONG, as associações de desenvolvimento local, a biblioteca, as autarquias (75%) e os centros de novas oportunidades (67%).

Gráfico 15- Distribuição gráfica dos inquiridos, por rendimento mensal (líquido) com Satisfação com a escolha do curso



Fonte: Elaboração própria.

Foi ainda cruzada a variável do rendimento mensal com a satisfação com a escolha do curso e através do gráfico obtido (gráfico 39) foi possível verificar que a grande maioria dos educadores está satisfeito com a escolha do curso. Pensamos que é bastante relevante que dos educadores que possuem como rendimento menos de 500€ apenas uma pequena percentagem de 17% não está satisfeita com a escolha do curso. Estes dados parecem demonstrar que os educadores quando escolhem a licenciatura não se apoiam na ideia de irem receber muito dinheiro. O rendimento não parece influenciar muito a sua escolha.

Na questão da remuneração não parece existir um consenso acerca da satisfação dos educadores. Enquanto um grupo de educadores afirma que está satisfeito, os restantes não se mostram nada satisfeitos com o seu rendimento mensal.

Com esta questão foi possível verificar que quando se referem à sua remuneração a tendência é sempre ter como ponto de comparação os educadores mais

mal pagos, ou seja aqueles que recebem o ordenado mínimo (menos de 500€). Talvez seja esta a justificação que os educadores encontram para dizer que a sua situação não é má, que há alguém ainda pior. Outros educadores justificam a sua satisfação afirmando que, “tendo em conta o panorama nacional”, o seu rendimento é razoavelmente bom.

É possível verificar que apesar do rendimento ser muito baixo os educadores encontram-se satisfeitos. O facto de existirem ordenados baixos e nalguns casos ordenados em atraso e de as pessoas não se mostrarem muito insatisfeitas mostra que as pessoas não escolhem esta licenciatura ou trabalham pelo dinheiro, mas pelo trabalho em si, pela sua missão e pela satisfação pessoal e profissional. Nesta profissão do educador social, para fazer um bom trabalho é essencial o chamado “amor à camisola”.

Por outro lado questionamo-nos pelo facto de esta ser uma profissão tão importante ao nível pessoal, onde se lida muitas vezes diretamente com a comunidade e com a vida das pessoas e onde se verificam remunerações, na nossa opinião, inadequadas à formação destes profissionais.

Também é referida a questão da grande discrepância entre a remuneração dos setores público e privado. Segundo os educadores não se entende o porquê desta diferença tão significativa.

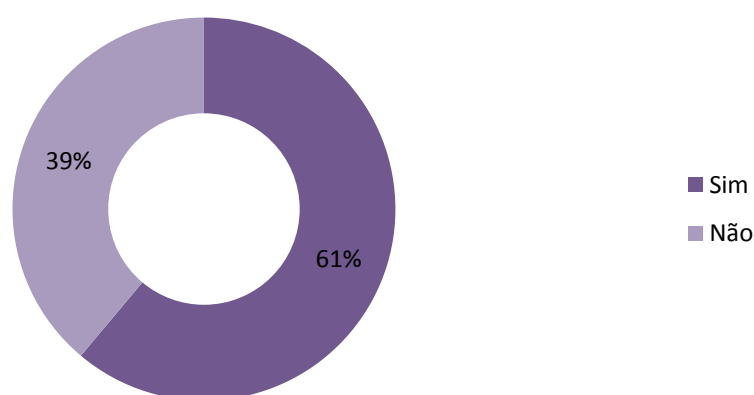
Mas isto comparando com colegas que trabalham por exemplo na função pública, os mesmos anos de serviço, a desempenhar as mesmas, as mesmas funções, pronto. Nós ganhamos, se calhar metade do que eles ganham, há situações em que ganhamos metade do que eles ganham. [E8]

Eu não percebo porque que os trabalhadores do Estado, com a mesma formação, com o mesmo grau de habilitação têm uma carreira e têm uma remuneração e como é que nós nas IPSS que estamos a colaborar com o Estado através de Protocolos estabelecidos somos tão mal pagos e a tabela de remuneração é tão baixa. (...) Porque é que nós temos uma tabela salarial que é extremamente baixíssima comparando com os nossos colegas que trabalham no Estado? (...) devia-se criar uma única carreira de técnico superior e o vencimento era igual para todos, fosse público ou fosse privado. Isto é uma enorme discriminação que num país desenvolvido como o nosso não faz nenhum sentido, mais parece uma prática de um país de terceiro mundo. [E19]

Neste sentido surge a proposta de uma única tabela salarial para todos os educadores que acabe com “injustiças” ao nível das remunerações.

5.8. Perceção dos educadores relativamente à entidade empregadora

Gráfico 16- Distribuição gráfica dos inquiridos, para a questão: “Considera que o trabalho do educador é reconhecido pela sua entidade empregadora?”



Fonte: Elaboração própria.

Quando se questiona os educadores acerca da perceção que estes têm da sua entidade empregadora (gráfico 16), relativamente ao reconhecimento da entidade para com o seu trabalho, a maioria dos educadores inquiridos (61%) considera que o seu trabalho é reconhecido pela sua entidade empregadora, enquanto 39% dos inquiridos considera que não.

Relativamente à perceção dos educadores acerca da entidade empregadora não parece haver um consenso entre os educadores. Duma forma geral nas entrevistas os educadores afirmam que as entidades possuem objetivos específicos que devem ser cumpridos, mas que apesar disso são entidades abertas que estão disponíveis para o diálogo e a inovação. Por outro lado, verifica-se um espírito e uma união em torno de uma missão, que é a missão própria do contexto.

Por outro lado, nalguns contextos profissionais os objetivos, as questões burocráticas e o trabalho que se encontra em atraso condicionam o bom funcionamento

da entidade e o trabalho do educador. Como aspetos negativos são ainda apontados a rotina da instituição e as tarefas consideradas prioritárias que “roubam” tempo de trabalho aos educadores.

... as pessoas sempre que têm propostas têm autonomia para expor as suas ideias e liberdade para isso é óbvio, a direção tenta estar sempre pronto disponível e dentro daquilo que é possível... dentro do que é possível, porque nós temos de respeitar como é óbvio e trabalhar dentro dos projetos que temos aprovados não é? E temos de dar resposta a eles, aos objetivos concretos dos projetos. Mas apesar de tudo é uma instituição que tem essa margem dos colaboradores terem alguma autonomia e dos coordenadores de projeto... [E5]

Por um lado existe abertura, sim, sou incentivada e até às vezes levo na cabeça, entre aspas, por não fazer mais, mas por lado a rotina da instituição é tão antiga, digamos assim (...) existem sempre tarefas que aparentemente são prioritárias portanto se aparece alguma coisa que é preciso fazer logo pois eu sou destacada para ir fazer isso e depois claro que a parte das atividades e da criatividade é posta de lado... [E9]

Quando os educadores responderam a esta questão através do inquérito por questionário as respostas foram um pouco diferentes. A maioria dos educadores afirma que as suas entidades são fechadas, retrógradas e que se verifica uma desresponsabilização e uma despreocupação para com a realidade e em apropriar as atividades e as metodologias às necessidades existentes.

Adoro a minha profissão e aquilo que faço, no entanto trabalho numa instituição muito fechada, em que não dá qualquer abertura à inovação, aos problemas efetivos das pessoas, enfim fecha-se em si mesma. (...) O ambiente de trabalho é péssimo, parecemos controlados quase pela PIDE. [Q20]

Penso que deveria haver uma maior comunicação com a equipa técnica e ouvirem mais quem está no terreno de forma a compreenderem melhor a realidade social presente. [Q23]

Pensamos que é cada vez mais necessário apostar em equipas que sejam dotadas de uma mente aberta, vontade de inovar através de novas metodologias, estratégias de trabalho e ideias. Por outro lado, apesar da questão da inexperiência dos profissionais jovens, estes profissionais ainda não têm rotinas formadas nem vícios que vão prejudicar a sua prática.

Pensamos que a questão da diferença significativa de respostas entre os educadores que responderam por questionário e por entrevista é muito pertinente. Esta discrepância ou eventual contradição pode estar relacionada com o facto dos educadores, nas entrevistas, se sentirem de alguma forma condicionados pelo contacto pessoal e pelo facto da entrevista muitas vezes ter sido feita no próprio contexto de trabalho. Estes educadores podem ter tido o cuidado de explicar ou justificar o funcionamento da entidade e não ser completamente sinceros, podendo ter enviesado os resultados. Por outro lado, o inquérito por questionário foi feito anonimamente via *online* e, por não haver qualquer tipo de relação, as pessoas podem ter estado mais à vontade para falar sinceramente e até, nalguns casos parece ter servido de “desabafo”. No entanto, é preciso ter em conta que isto são apenas especulações e, que em qualquer um dos casos pode existir a hipótese contrária.

5.9. Questões relativas à profissão de EIC/ES

5.9.1. Obstáculos e dificuldades

Os educadores sociais foram questionados sobre quais os obstáculos e as dificuldades com que são confrontados no dia-a-dia e que lhes impossibilitam ou dificultam o seu trabalho. Os cortes sucessivos feitos pelo Estado são o principal obstáculo apresentado, uma vez que a falta de financiamento das entidades leva a que haja um défice nos recursos materiais e humanos, verificando-se uma menor contratação de profissionais e muitas limitações no trabalho dos educadores. Assim, como existem poucos profissionais em cada contexto de trabalho, os educadores são levados a fazer um pouco de tudo e muitas vezes não têm tempo para realizar algumas das tarefas específicas da profissão.

Também se coloca a questão da falta de trabalho; porém questionamo-nos sobre esta opinião, uma vez que pensamos que existe muito trabalho que precisa de ser feito, o problema é existir pouco financiamento nas entidades para contratar todos os profissionais necessários.

Os maus profissionais são um obstáculo importante, uma vez que isto vai originar limitações no trabalho e pode originar problemas, tanto nas relações entre colegas como no funcionamento das entidades.

A falta de reconhecimento é um problema para esta profissão e este obstáculo pode estar relacionado a uma indefinição do trabalho/funções e tarefas que o educador pode desenvolver. Isto leva a que o educador muitas vezes se afaste do seu propósito e faça tarefas que não estão ligadas à sua profissão.

Para os educadores entrevistados, a existência de muitos técnicos de trabalho social com perfis diferentes (educadores, educadores sociais, sociólogos, psicólogos, assistentes sociais) também parece ser um obstáculo, pois muitas vezes as funções são confundidas e acaba por se contratar um profissional que tenha mais “nome” como o assistente social, em vez dum que esteja mais qualificado. Para os entrevistados, cada profissional deve estar consciente de qual é o seu trabalho, principalmente os educadores sociais. Porém, na nossa opinião, a diversidade de perfis do trabalho social num contexto é uma riqueza. Pensamos que o principal problema surge provavelmente, nas dificuldades do trabalho de equipa. A confusão entre o papel dos vários técnicos da instituição poderá estar relacionada com a má organização no trabalho; dificuldades em trabalhar em equipa; problemas com as lideranças; ou até problemas com a direção geral da instituição.

Os educadores entrevistados afirmam que se tem vindo a verificar uma instabilidade e uma insegurança no trabalho, o que leva a que alguns profissionais não tenham uma motivação e uma satisfação com o seu trabalho. O facto de viverem constantemente na incerteza e de não saberem se se mantêm como trabalhadores na entidade podem não dar o seu melhor, vão apenas fazendo o que lhes compete sem grandes objetivos ou perspetivas. Devido a estes fatores os resultados depois muitas vezes não são os melhores.

Por outro lado, os educadores afirmam que parece haver uma falta de motivação dos profissionais, tanto ao nível da sua vida profissional como social. Muitos educadores não participam ativamente em atividades relacionadas com a sua profissão

(formações, grupos de discussão, seminários, investigações, entre outros), vivendo um pouco “alheios” ao que se passa à sua volta.

Olha eu acho que isto é altamente representativo em primeiro lugar do grau de responsabilidade pelo que as pessoas se regem, esta é a primeira. A segunda é o pouco interesse que as pessoas têm numa coisa que tem a ver consigo próprias mas pronto como é sempre, encaram sempre como isto é um objetivo que é dela, ‘isto é dela’. [FE]

As questões burocráticas das entidades empregadoras muitas vezes são limitações. Nalguns casos foi referida a falta de liberdade por parte das entidades. Por outro lado, as instituições são muitas vezes vistas como retrógradas e limitadas. Estas instituições condicionam em muito o trabalho que pode ser feito pelos educadores sociais, uma vez que se preocupam em fazer em primeiro lugar todo o burocrático e não existe uma preocupação real com as pessoas.

A vida pessoal *versus* vida profissional (controlo de emoções) pode ser um problema. Esta dicotomia surge da questão de se trabalhar diretamente com a comunidade e com a vida das pessoas.

Uma das situações que tenho tido alguma dificuldade em gerir, mas que tive de me obrigar a fazê-lo é a situação do tempo (...) nós também precisamos de tempo para nós e também precisamos que haja algum equilíbrio em todos os aspetos e acho que é uma das coisas más da área social, é que quem gosta, gosta de tal maneira que se esquece um bocado dele próprio e acho que a partir do momento em que nos esquecemos de nós próprios também não podemos ser bons para os outros nem trabalhar com ou outros... [E1]

...penso que às vezes é mais complicado porque mexe com pessoas, mexe com menores, mexe com jovens e mexe com problemas muito complicados que muitas vezes estão nas nossas mãos e que sentimos esse peso. [E8]

Um educador tem de conseguir separar a vida das pessoas da sua, necessita de conseguir gerir todos os acontecimentos de forma a ter uma postura humana e, ao mesmo tempo, proteger a sua vida privada.

Esta é uma área que desenvolve algum trabalho porém, os resultados só são visíveis passado muito tempo (a longo prazo). A falta de resultados imediatos pode levar a que não se dê o reconhecimento devido a este trabalho e a estes profissionais. Os educadores afirmam que não se apoia esta área e este trabalho tanto como se deveria e que isto pode estar relacionado com o facto das pessoas quererem resultados a curto prazo, que sejam imediatos.

Alguns educadores queixam-se de falta de valorização do trabalho desenvolvido. Pensamos que é necessário tempo para amadurecer e para deixar a profissão tomar o seu rumo.

Os educadores consideram que o progresso na carreira é uma dificuldade.

A última limitação apontada pelos educadores foram as limitações pessoais inerentes a cada profissional. Os entrevistados consideram que em primeiro lugar é essencial o educador conhecer-se e conhecer os seus limites, ou seja, convém que o profissional tenha consciência das suas limitações e tente contornar a situação, procurando soluções para os problemas que se lhe apresentam. Para que isto seja possível o educador tem de mostrar alguma humilde e uma postura crítica e reflexiva, a começar por si próprio.

Agora as limitações, as limitações muitas vezes não estão só nos outros, estão, muitas vezes, em nós próprios não é? Cabe a quem está, onde está avaliar quais são as limitações que tem, de que natureza são e o que pode fazer para alterá-las, porque nós podemos transformar, se somos educadores sociais e pretendemos provocar mudança nos outros, essa mudança tem que começar em nós, essa transformação tem que começar em nós caso contrário não seria coerente não é?
[E20]

5.9.2. *Expetativas relativamente à profissão*

Questionou-se os educadores acerca das suas expetativas em relação à profissão, isto é, como é que os educadores veem a sua profissão e como esperam vir a ver. Duma

forma geral os educadores afirmam esperar uma evolução favorável à profissão, ou seja, são da opinião que esta é ainda uma profissão recente e que irá tomar o seu rumo.

Segundo os educadores, esta é uma profissão que está sujeita a uma realidade que é dinâmica e que está em constante evolução. Neste sentido, é essencial que os profissionais sejam capazes de acompanhar estas alterações. Por outro lado, de acordo com os entrevistados, são várias as áreas em que o educador pode intervir: a saúde, a educação num sentido mais formal, a educação não formal, entre outros. Os educadores referem que este é um profissional que deve ser flexível e deve estar preparado para o inesperado, pois a qualquer momento pode ser preciso improvisar. Os profissionais de educação social devem estar conscientes que não se pode estar “preso” a uma determinada forma de atuar ou a um único contexto de trabalho.

... a realidade é dinâmica (...) Há uma série de problemáticas que se pode sempre trabalhar e se tivermos oportunidade em vir desenvolve-la em qualquer entidade independentemente da sua natureza acho ótimo, desde que traga algumas mais-valias... [E10]

... seja em que profissão for mas nesta acho que é fundamental e é alguém que tem que estar atento para poder depois potencializar transformações, alterações seja no âmbito mais restrito seja no âmbito mais alargado é alguém que tem de estar desperto para si e para os outros e para a realidade, para aquilo que é o mundo hoje. [E20]

... quem quiser ser bom educador social está na onda. É como se diz “quando há crise, há oportunidades!” é verdade, então neste momento é a oportunidade para esta função, eu acho! Tenho a certeza absoluta! Quem quiser ser um bom educador social e souber ir à procura...mas tem de ir à luta! Não pode ficar à espera que venham chamá-lo “anda lá aqui e vem lá ver” não. Não, neste momento é a altura das oportunidades, de olhar à nossa volta e do educador social pensar “Pera aí! Isto tá complicado aqui, aqui, aqui e aqui” ter discernimento para ver o que é que faz falta, o que é preciso fazer e ir à procura das pessoas para fazer. [E21]

Na questão das expetativas em relação à profissão, muitos educadores falam na satisfação profissional e na importância da auto motivação. O trabalho pode nem sempre correr como se prevê e esta é uma profissão que apresenta algumas fragilidades, sendo que é importante que o educador seja capaz de se auto motivar enfrentando os obstáculos com que se depara.

5.9.3. *Motivos de satisfação pessoais e profissionais*

Relativamente à questão da satisfação pessoal e profissional dos educadores sociais, o principal objetivo é observar se realmente os educadores se encontram satisfeitos com a sua profissão, e quais os principais motivos da sua satisfação. Neste sentido, o principal motivo de satisfação apontado pelos vários educadores, é o facto de estes profissionais terem a possibilidade de verificar algum tipo de alterações nos indivíduos/ populações com quem desenvolvem o seu trabalho.

É muito giro porque a médio longo prazo vê-se alterações nos comportamentos e há muitos dias que são dias não mas também há dias que são dias sim e quando nós vemos que em trinta crianças ou trinta jovens conseguimos mudar um é um sucesso, não é? É um sucesso e o trabalho do educador social tem de ser assim, se não for, se não nos agarrarmos a estes pequenos sucessos então não vale a pena trabalhar nesta área, não vale a pena. [E4]

Leva tempo, algumas coisas levam muito tempo não é? Décadas. Eu só agora é que estou a ter. Eu neste momento, vai fazer vinte e cinco anos que estou na câmara e estou a ter neste momento a satisfação de ver muita coisa funcionar com as bases que eu semeei há dez e quinze anos atrás, agora é que está a dar fruto. [E21]

Pensamos que o facto de se verificarem pequenas mudanças é sinal de que o trabalho que está a ser desenvolvido, está a dar bons resultados. Outros aspetos referidos pelos educadores, que levam à sua satisfação profissional são o contacto com as pessoas; a perceção de que as pessoas reconhecem o seu valor; e o facto do trabalho dos educadores ser reconhecido tanto pelas pessoas como pelas entidades empregadoras.

Pois é que a minha profissão teve muito essa função do recompensar e as pessoas com que trabalho, neste caso os adultos acho que tiveram muito esse papel. O reconhecer que se calhar foi graças ao nosso trabalho de equipa que eles viram as competências reconhecidas e são agora pessoas mais motivadas, mais valorizadas, mais reconhecidas, essencialmente por aí... [E3]

É o contato com as pessoas, eu gosto muito de pessoas, eu amo as pessoas e acho que sem este contato com as pessoas era impossível eu fazer este trabalho bem feito (...) aquilo que mais gosto, fundamentalmente é de trabalhar com as pessoas (...) eu tenho chegado a ir para sessões de grupo com as pessoas, no meu limite emocional em termos pessoais (...) saio de lá acabada, mas saio de lá bem, saio de lá feliz, saio de lá realizada, percebes? É uma satisfação que não se explica... [E20]

Foram ainda referidos outros aspetos: as “heranças” deixadas e a continuidade de projetos, que é um sinal importante de que o trabalho desenvolvido deu resultados e por ser tão importante foi aproveitado e houve uma continuidade. Os educadores também ficam satisfeitos quando alcançam os objetivos a que se propõem e quando existe alguma liberdade e abertura por parte de algumas entidades para se poder propor, isto é, oportunidade de inovação e participação dentro da entidade empregadora. Pensamos que esta é uma questão fundamental e que contribui para uma evolução positiva, tanto da entidade como do profissional.

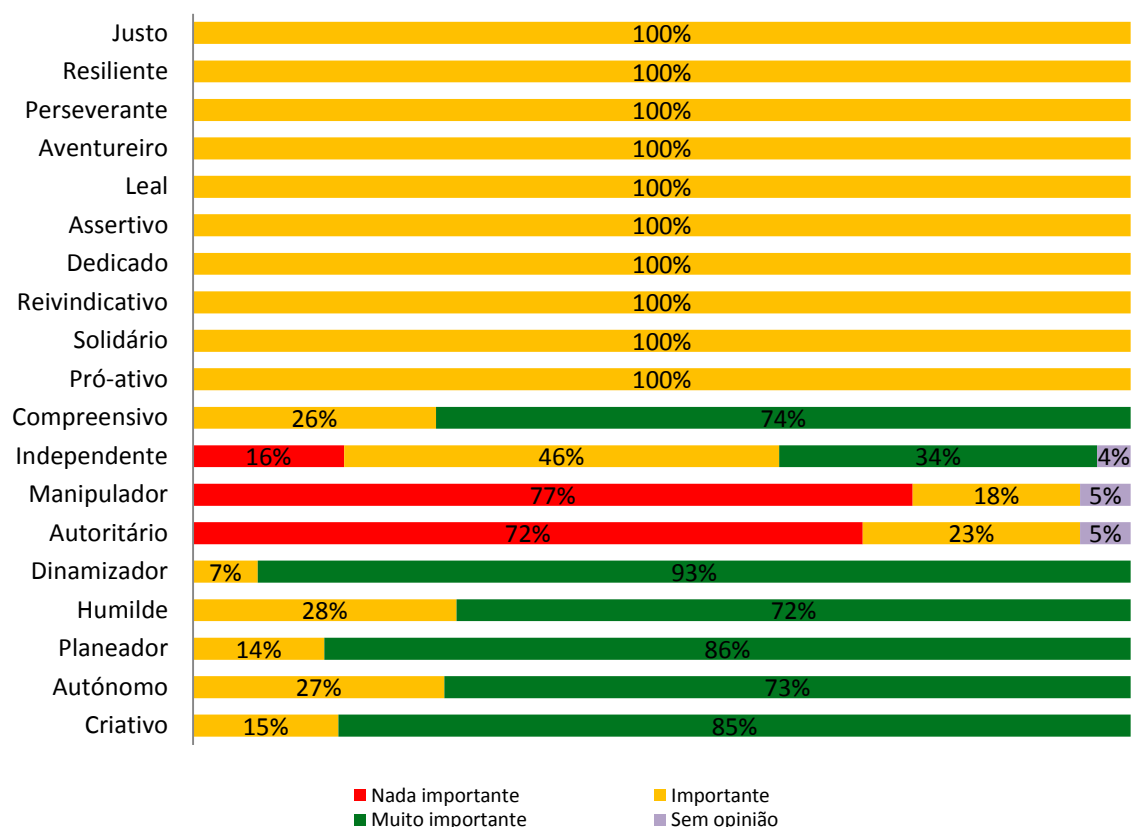
... há muitas histórias, muitas relações, muitas amizades que ficam com as pessoas e depois é como eu costumo dizer “os projetos acabam e é o que tem de bom... os técnicos que vêm trabalhar num projeto, tão naquele sítio e depois acabou o projeto, a gente faz o relatório de encerramento vai embora e as pessoas nunca mais nos vêm e acabou.” Pronto nós é um bocadinho diferente porque os projetos acabam mas as pessoas ficam lá no sítio e nós quer queiramos quer não a gente levanta expectativas nas pessoas e as pessoas esperam coisas de nós e como eu costumo dizer “os projetos acabam mas ficam as heranças” e eu tenho muitas heranças! [E5]

Eu acho que a possibilidade de propormos, de termos abertura e recetividade para propormos e de mudarmos algumas questões que no passado achámos que não seriam as mais corretas ou que não estariam a ser trabalhadas da forma mais correta e isso para mim tem sido essencial porque permite-nos, pelo menos a mim, ter alguma motivação não é? Tentarmos resolver questões que achemos que sejam as mais corretas ou as que vão ter maior proficuidade. [E10]

Por último, pensamos que é possível constatar que todos os motivos de satisfação apresentados estão relacionados a boas práticas, ou seja, a um trabalho bem feito, levado por profissionais conscientes e competentes.

5.10. Perceção relativamente às características do EIC/ES e à sua importância nos vários contextos profissionais da região

Gráfico 17- Distribuição gráfica dos inquiridos, segundo a questão: “Como deve ser um educador social?”



Fonte: Elaboração própria.

Com esta questão pretendemos conhecer/compreender as características pessoais do educador, e através deste gráfico podemos verificar que a maioria dos educadores inquiridos defendem que características como autoritário e manipulador não são nada importantes para o educador. Por outro lado, os educadores inquiridos afirmam que é muito importante que o educador seja criativo (85%), autónomo (73%), planeador (86%), humilde (72%), dinamizador (93%) e compreensivo (74%).

Os inquiridos salientam ainda como importantes para o educador características como pró-ativo, solidário, reivindicativo, dedicado, assertivo, leal, aventureiro, perseverante, resiliente e justo. Por fim, os educadores não revelam um consenso quanto à questão do educador ser independente.

Por outro lado foi feita a questão: “Quais as características que o educador social deve ter?”²⁸ no sentido de aferir acerca das características profissionais necessárias ao educador para que este seja capaz de desempenhar as suas funções da melhor forma.

A partir dos dados obtidos é possível afirmar que alguns educadores inquiridos consideram “nada importante” ou “pouco importante” o conhecimento de línguas; como “pouco importante” ter bons conhecimentos teóricos, capacidade de liderança e boa capacidade de escrita. Segundo estes dados, alguns dos educadores inquiridos parecem dar mais valor a aspetos como a prática e as características pessoais e relacionais, do que ao conhecimento teórico, línguas e boa capacidade de escrita. Na nossa opinião, o educador deve procurar relacionar todos estes fatores, no sentido em que todos se complementam e são importantes para que o educador social faça um bom trabalho.

Por outro lado, como características mais importantes (equivalentes ao nível “extremamente importante”) os educadores inquiridos apontam a empatia, o saber ouvir, a vocação, a capacidade de trabalhar em equipa, a boa capacidade de adaptação, a capacidade de resolução de problemas e a capacidade de mediação. Por fim, os educadores mencionam ainda muitas características como “importante” e “muito importante”, como o conhecimento das línguas, a capacidade de aprendizagem, o conhecimento das várias organizações, a capacidade de negociação, a capacidade de liderança, a boa capacidade de comunicação, os bons conhecimentos teóricos, a boa capacidade de escrita, o pensamento crítico e reflexivo e a boa capacidade de organização.

No geral e quanto às respostas ao questionário, podemos concluir que a característica considerada pelos inquiridos como menos importante é o conhecimento de línguas e as mais importantes são o saber ouvir e a empatia.

Quando se fala nas características essenciais do educador surgem em primeiro lugar as características interpessoais, relacionais e afetivas. Também se defendem características como o ser autónomo, autêntico e inovador, uma vez que o educador deve ser capaz de proporcionar novas situações e deve ter competências para transformar e desenvolver. Segundo os educadores, são estas características que diferenciam este profissional dos outros profissionais do trabalho social. O educador também deve ter outras características como estar constantemente atualizado

²⁸ Ver ANEXO II (Gráfico 31).

(conhecimentos), deve ter sentido de compromisso, ética profissional, deve ser revolucionário, ser dotado de auto conhecimento e auto motivação.

Apesar de existirem educadores que afirmam que as características de autoritário e manipulador não são nada importante existe uma percentagem que afirma que estas características são importantes (23% e 18% respetivamente). Por outro lado, 5% dos inquiridos não têm qualquer opinião relativamente a estas duas características. Ao refletirmos sobre isto apercebemo-nos que estes dados podem estar relacionados com vários fatores como o tipo de contexto, o desconhecimento dos conceitos, a existência de lacunas na formação, ou interpretações pessoais sobre cada conceito. Assim questionámo-nos sobre estes dados e decidimos aprofundar esta questão na entrevista.

Quando questionados sobre estes “conceitos”, na entrevista, nalguns casos verificou-se grande admiração e indignação com estas palavras, porém noutros casos os educadores responderam “sim” e justificaram a sua resposta.

Os educadores que defendem que o educador deve ser manipulador afirmam que esta manipulação é necessária no sentido de “manipular” os colegas para que seja possível fazer o trabalho que se pretende.

... quando entrei na escola apontaram-me logo o dedo a dizer “aquela pessoa que está ali é que vai andar com os animais às costas” e eu a primeira coisa que fiz foi “bom antes de tentar falar com eles vou ter de conseguir controlar o grupo de pessoas com quem eu não trabalho” (...) sim aí posso dizer que sim, que foi preciso alguma manipulação... [E1]

Por outro lado, os educadores defendem que manipulador é importante no sentido de se “levar” as pessoas a pensar e a refletir em busca de um bem maior: “Temos de saber manipular no sentido de saber levar as pessoas a encontrar aquilo que gostam de fazer, aquilo que podem fazer, sim, nesse sentido manipulamos um bocado sim” [E9].

Alguns educadores afirmam que se pode ser manipulador “respeitando as pessoas”, ou que o manipulador está relacionado com o revolucionário, o que levanta algumas questões acerca da interpretação que os profissionais dão a este conceito: “Manipulador, ahhhhh está um bocadinho relacionado com o revolucionário, na minha interpretação, porque há várias, pode-se dar várias interpretações ao manipulador”

[E12]. Não se entende porque é que os educadores relacionam o conceito de manipulador ao conceito de revolucionário, como se estes fossem equivalentes.

Com a questão do conceito/ expressão de autoritário, mais uma vez não se verifica um consenso. Nalguns casos os educadores até relacionam o conceito de autoritário com “respeitador” e “negociador”. Pensamos que aqui existe uma contradição clara e é nítido que existe alguma confusão, pois não entende como é possível comparar os conceitos de autoritário e respeitador, que parecem ser conceitos antagónicos. Os educadores parecem confundir o “autoritário” com o “assertivo”.

Para mim isso faz-me lembrar a história dos líderes, o líder carismático, o líder autocrático (...) Para mim às vezes, não é mau... depende da fase em que o grupo com que estás a trabalhar está. (...) de vez em quando há grupos que precisam de ser mais orientados num determinado dia para conseguirem cumprir o trabalho e os objetivos desse dia e depois noutro dia logo se verá. [E18]

Esse termo pode ser perverso e constrangedor, cada caso é um caso e cada situação é uma situação. (...) sempre com o respeito pelo outro. [E19]

Deve conseguir impor alguma autoridade, sim, porque tem de haver limites, para tudo na vida tem de haver limites. Autoritário jamais, então isso é a antítese do que tenho estado a dizer. [E20]

Segundo as respostas obtidas parece-nos que estamos perante diferenças semânticas, simbólicas, de sentido das palavras, mas também e fundamentalmente, linguísticas e de interpretação.

5.11. Importância da presença do EIC/ES nas várias entidades da região

Depois de apurarmos quais os contextos em que o educador social trabalha e quais são as características que o educador deve ter, pensamos que também é pertinente refletir acerca da importância do educador nas várias entidades da região.

No que diz respeito à opinião dos educadores relativamente à importância da figura do educador na sua instituição²⁹, estes afirmam maioritariamente que esta é importante (91%), sendo que apenas 9% dos educadores inquiridos responde negativamente a esta questão.

Segundo os educadores, a figura do educador social é importante na instituição, principalmente por este ser um profissional que possui uma formação e competências para intervir diretamente na comunidade (26%) e pela sua versatilidade (26%). Além destas razões foram referidas ainda outras, como ser capaz de trabalhar numa equipa multidisciplinar (15%), o facto de consistir uma base para o desenvolvimento psíquico e social dos indivíduos (9%), ser um profissional capacitado para a gestão de conflitos e mediação (9%), pela sua relação com o outro baseada na horizontalidade (7%), por ser um profissional facilitador de processos de “*empowerment*” e, por último, pelos valores e ética próprios da profissão (7%)³⁰.

Através das respostas das entrevistas é possível verificar que é importante que os educadores não entrem numa rotina, de forma a não estagnar as suas práticas. Pelo contrário, o educador social deve tentar melhorar as suas práticas a cada dia. Deve inovar, no sentido de procurar uma melhoria dos resultados do seu trabalho e na forma de o desenvolver. Para que isto seja possível os educadores devem possuir uma postura de ambição e dinamismo. Devem ser capazes de identificar as problemáticas e de facultar uma resposta aos problemas que se apresentam.

Na perceção dos educadores, o que os diferencia dos outros profissionais de trabalho social é a proximidade com as pessoas, no sentido em que os educadores estão preparados para realizar um trabalho de cariz mais social, no próprio terreno.

Acho que sim porque faz falta sempre uma outra visão, eu acho que o trabalho em equipa é muito importante e que esta componente social que é mesmo muito importante porque as equipas são constituídas por elementos de várias áreas mas faz falta mesmo esta visão social que nós temos, não só o trabalho em si mas os próprios conceitos que nós trazemos e a forma como trabalhamos e a visão que temos das coisas, acho que faz falta. [E6]

²⁹ Ver ANEXO II (Gráfico 29).

³⁰ Ver ANEXO II (Gráfico 30).

... às vezes pensamos que o trabalho do educador se confunde um bocado com o trabalho do assistente social ou até da psicóloga ou do psicólogo mas eu penso que o educador, tem uma vertente mais prática do trabalho, da realidade, das vivências e então com esta vertente mais prática conseguimos provavelmente chegar mais próximos dos nossos destinatários e conseguimos criar laços e criar uma empatia que depois é importante para concretizar os nossos objetivos. [E8]

Um técnico é prático, tem uma lógica, um *modus operandi* mais frio, mais é aquilo e pronto faz-se aquilo! Um educador questiona! Um educador incomoda, percebes? E... [FE]

Este trabalho junto das pessoas ou com a comunidade está ligado principalmente à capacitação. Neste sentido o educador afirma que pode auxiliar, transmitir instrumentos para o desenvolvimento pessoal e social das pessoas.

... nós temos o papel de capacitar que acaba por ser até, o psicólogo que orienta, tenta, capacita também mas orienta mais, não é? O assistente social assiste e encaminha para as entidades corretas e todas aquelas coisas burocráticas e nós temos um papel muito importante principalmente a nível informal, no sentido que pudermos provocar pequenas mudanças, de forma diferente, eu acho. [E9]

... a educação formal ensina-te procedimentos, ensina-te como vais fazer isto e porque é que isto é assim, o não formal (...) não ensina, pronto, orienta as pessoas a fazerem essa gestão (...) o trabalhar na vertente integradora é contribuir para que a pessoa faça essa gestão da sua pessoa, de onde está inserido, daquilo que recebe, de melhorar a sua capacidade de resposta, de saber utilizar aquilo que ouve, pronto acho que aí é que nós entramos. [E15]

Os educadores afirmam que a sua figura profissional é uma figura importante, de grande responsabilidade e por isso o educador deve estar consciente da importância do seu trabalho, das suas funções e principalmente da grande responsabilidade que este trabalho envolve.

É referida também a importância do trabalho em parceria e a importância da questão da liderança. É importante a relação de igual para igual para que seja possível o trabalho em equipa mas, por outro lado, o educador deve ter convicção e ser capaz de transmitir as suas ideias com segurança e ser capaz de liderar um grupo quando necessário.

Relativamente à missão que os educadores afirmam ter no seu contexto profissional a maioria afirma que possui a missão de mudar algo. Outros afirmam que a sua missão fundamentalmente é ajudar as pessoas a reconhecer as suas mais-valias.

Segundo as respostas dos educadores as principais entidades onde a presença do EIC/ES se revela importante são os agrupamentos de escolas, as instituições (IPSS's) e entidades relacionadas à saúde. A figura do EIC/ES é importante nas entidades referidas principalmente pela promoção de determinadas competências e prevenção de comportamentos de risco.

Por outro lado, existe um consenso no sentido em que a importância deste profissional incide essencialmente na questão da relação com as famílias. É o educador que muitas vezes estabelece a “ponte” entre as entidades e a família, ou entre o indivíduo e a família (esta ligação que é tão importante para o desenvolvimento dos indivíduos e que influencia sempre de alguma forma as situações).

Acho que também para fazer muito a relação e a comunicação entre família e escola, que acho que aí falha muito e todas aquelas questões que são tratadas na escola em termos de sensibilizações, promoção de competências pessoais e sociais, a parte da promoção da educação para a saúde, mesmo na própria prevenção das toxicodependências ou promoção de estilos saudáveis, como queiram chamar. [E3]

... o educador pode promover ali uma ligação entre a escola e a família e até outras instituições, se calhar até arranjar forma de outras atividades poderem ser desenvolvidas paralelamente às atividades escolares e que possam fazer com que os alunos, sem distinção, não têm somente de ser com os alunos mais problemáticos, deve incluí-los fundamentalmente, mas não têm de ser só para os alunos mais problemáticos. [E20]

Por último os educadores defendem que o EIC/ES é importante pelas suas características (específicas), pela sua formação base e pela sua especificidade enquanto profissional (forma de ver as coisas e de trabalhar).

Muitas associações pensam ou estão pouco viradas para a resolução no sentido também das associações de apoio alimentar “vamos dar alimentação!” não é? E a nossa filosofia de curso o que nos ensinam é a atirar a cana para pescar, pronto e acho que isto realmente é fundamental, é muito importante não dar... tudo bem dar quando é uma emergência não é? Mas também todo o outro trabalho de capacitação. [E14]

Segundo os entrevistados, nos contextos por onde o educador passa, são essenciais as características de comunicação, um carácter otimista e principalmente crítico e inovador, ou seja, saber qual é o nosso trabalho, não fazer o trabalho apenas por fazer mas ter sempre o cuidado de analisar as causas e as consequências, procurando sempre a melhoria.

Nós quando vamos para o mercado de trabalho temos de saber qual é o nosso trabalho, o nosso trabalho é diferente dos outros, nós vamos lá trabalhar “com” e não vamos lá trabalhar “para” e nós vamos fomentar uma relação de ajuda com a participação das pessoas, expondo os conhecimentos técnicos e envolvendo os conhecimentos das pessoas. [E19]

5.12. Perspetivas futuras relativamente às alterações da sociedade e aos EIC/ES

Segundo os educadores a situação em que social que se vive atualmente tem tendência a piorar cada vez mais. Por um lado esta situação poderá levar a que a profissão do EIC/ES seja mais requisitada e reconhecida, por outro lado devido à falta de recursos financeiros existe a forte possibilidade de não haver muitas oportunidades de trabalho para os educadores. Assim, surge-nos um aparente paradoxo pois quanto pior for a situação ao nível nacional mais importante é a intervenção do educador social

e ao mesmo tempo torna-se mais difícil contratar estes profissionais. Este setor está em grande parte dependente dos apoios e das “apostas” que o Estado fizer.

Eu acho que quanto pior estiver a sociedade mais importante é o papel do educador social, o problema é que quanto pior está se calhar menos as pessoas acreditam no trabalho que o educador social pode fazer. [E1]

Os projetos a nível social estão a diminuir cada vez mais porque os dinheiros do Estado ou da União Europeia estão a escassear e isto vai acabar e os educadores sociais vão ficar cada vez piores, garanto-lhe que vão! [E4]

Segundo os educadores entrevistados, estamos perante um contexto de crise, que se agrava com a sociedade consumista em que vivemos. Vivemos numa sociedade que se rege pelo materialismo e é importante inverter esta tendência. É importante voltar a acreditar e a direcionar a vida das pessoas para os valores e para o ser (em vez do ter).

Olha eu penso muito na questão da renovação de valores, ou seja, de novas perspetivas dos valores pessoais das pessoas. Acho que até aqui as pessoas viviam, na minha opinião com os valores um bocadinho trocados não é? Ou então sou eu que estou toda trocada (sorri) mas esta questão da capitalização da economia, do dinheiro, das aparências, toda esta questão é um bocado fútil (...) vai ser essencial uma reestruturação dos valores sociais, mais por aqui, mais a ver com a humanização, com o respeito pelo outro... [E14]

... a maior crise que está aí é a do ser humano muito sinceramente porque as pessoas foram levadas, não só, induzidas para o ter como para o individualismo não é? Isto de viver em comunidade é para todos (...) trabalhar-se em conjunto para um objetivo comum é para todos. [E15]

Os educadores afirmam ainda que os EIC/ES são importantes para equilibrar a sociedade, no sentido em que podem ajudar as pessoas a ter esperança, a acreditar nas suas mais-valias e a lutar por um futuro melhor. Porém toda esta tendência de precariedade e dificuldades leva também a que muitos profissionais apostem na

emigração, ou seja, os próprios educadores começam a perder a esperança e não veem uma solução no seu país.

Hum, mais precariedade e acho que vai passar muito pela emigração. (...) se calhar se não tivesse esta oportunidade onde me agarrar não, já tinha saído porque acho que as coisas estão más e vão ficar pior, infelizmente e é péssimo estar a dizer isto (...) Nós jovens é que devíamos estar aqui a fazer e a lutar por isso, pelo país e mão-de-obra especializada e pessoas formadas mas acho que a realidade vai passar pela emigração, sem dúvida. [E3]

Segundo alguns educadores o futuro depende muito das características que o profissional tiver, já que nem todos os educadores estão preparados e capacitados para a realidade em que se encontram. O educador social deverá ter, mais que nunca, um papel de desafiador e de facilitador e, deverá ser um profissional que “acompanha” a mudança social. Por outro lado, deve ter sempre presente a consciencialização e tentar trazer ao de cima as potencialidades dos indivíduos. Deve ser perseverante nas dificuldades que se lhe apresentam e tentar sempre dar a volta às situações.

... não vamos cair na tal coisa de achar que a educação vai acabar com a pobreza ou que os educadores sociais vão acabar com a droga ou isto ou aquilo (...) Aquilo que a gente tem de acreditar é seguir e acreditar que vai ser possível fazermos alguma coisa com aquilo que nós somos, nós temos de lutar, porque nunca nada vai ser dado de bandeja, até a profissão se afirmar há ainda um longo caminho. Se vamos conseguir ou não? Pois não sei, eu quero acreditar que sim, eu acredito que sim... [E20]

Os educadores afirmam que vai ser essencial o trabalho em equipa onde haja apoio, união e se procurem instrumentos para lidar com a frustração, uma vez que as pessoas vão querer cada vez mais resultados imediatos e esta é uma área em que os resultados surgem com o tempo.

Relativamente à situação profissional dos educadores a sua perceção é que as oportunidades de trabalho vão aparecendo. Os educadores não se mostram muito preocupados com a situação e afirmam que o mais importante é ir vivendo e ir vendo e

aproveitando as oportunidades que surgem. Assim, apesar de todas as dificuldades que se apresentam através das respostas dos educadores, é possível constatar que existe otimismo e esperança no sentido em que surgirão novas oportunidades de trabalho.

Quando se questiona a preferência dos educadores relativamente ao tipo de trabalho que gostariam de ter, a maioria afirma que gostaria de trabalhar diretamente com as populações, isto é, fazer um trabalho no terreno, junto das pessoas, integrado numa equipa multidisciplinar. Segundo os educadores o mais importante é não nos acomodarmos a um único trabalho e sim estarmos abertos a novas realidades.

... tal como nos dizem, “o educador social é alguém com os braços muito grandes que consegue abranger muita coisa” é muito versátil e como tal nós sentimos versáteis como somos não nos podemos restringir só a uma área, não nos podemos restringir só a este trabalho e então acho que nos faz bem, faz-nos crescer e enriquecemos a sociedade se conseguirmos espalhar um bocadinho de nós por vários sítios. [E11]

Por último optámos por questionar os educadores acerca de projetos e ambições pessoais e profissionais que estes têm. Em primeiro lugar foi apontado que é essencial ter a ambição de crescer enquanto pessoa e enquanto profissional, isto é, os educadores necessitam de alguma autonomia e vontade para que seja possível o autodesenvolvimento ao nível pessoal e profissional (melhoria das suas práticas).

Também são referidas a importância e o desejo de viajar para conhecer, no sentido de conhecer novas realidades e poder ter novas experiências. Conhecer novos locais, novas culturas e novas práticas, parece ser um passo muito importante para mudar e melhorar.

Ao nível de projetos muitos educadores referem que gostariam de ter um projeto profissional onde fosse possível ter autonomia e diversidade no trabalho, ou seja, onde fosse possível realizar um trabalho sem qualquer tipo de limitações ou problemas referentes à entidade. Alguns dos exemplos referidos foram a criação de uma fundação, de um centro de acolhimento para crianças e jovens e instituições que oferecessem apoio e serviços para os idosos.

... se pudéssemos sonhar alto, o meu sonho era ter uma fundação ou assim (sorri) onde eu pudesse fazer aquilo que eu quisesse. Acho que é mesmo em termos de autonomia porque eu não posso dizer que existe uma população que eu goste mais de trabalhar ou não, acho que eu gosto mesmo é de ter a liberdade e de fazer e criar e de poder trabalhar nesse sentido. [E3]

Diversos educadores referiram que possuem a ambição de trabalhar no poder local, a desenvolver um trabalho diretamente com a comunidade ou até voltar a trazer o conceito da educação popular para os nossos dias. Pensamos que é muito relevante o facto de vários educadores mostrarem o desejo de trabalhar ao nível do desenvolvimento local, sendo que é uma área em que verifica cada vez menos trabalho, dada a carência dos apoios e consequentemente dos projetos.

Foram ainda referidos alguns projetos que os educadores gostariam de ver realizados. Uma das ambições apresentada é a criação de uma rede de voluntariado de idosos, em que estes pudessem ser indivíduos participativos e ativos na sociedade, para que se sentissem úteis. Existe ainda o exemplo duma educadora que gostava de criar um negócio de turismo de habitação, com alojamento local e restaurante.

6. Conclusões

A presente investigação centrou-se numa reflexão acerca da profissão do educador social, na região do Algarve. De uma forma geral, pretendeu-se estudar quais as características desta profissão e quais as funções que o educador social desempenha nas entidades/instituições em que se encontra inserido profissionalmente, na região do Algarve. Com o decorrer da investigação e consoante os dados que foram obtidos foi possível chegar a algumas conclusões pertinentes.

O perfil dos educadores sociais é uma das questões que surge a partir desta investigação. De uma forma geral, os educadores são jovens e possuem valores em comum, que normalmente são transmitidos na infância, pela família, através de processos de socialização. De facto, Quintana (1994) reforça esta conclusão ao afirmar que o primeiro espaço de socialização do indivíduo inclui a família, as questões pessoais e as experiências sociais. É possível afirmar que processo de socialização e as primeiras fases do ciclo de vida do indivíduo têm uma forte influência no desenvolvimento das suas competências pessoais e no seu crescimento enquanto indivíduo “social”, influenciando as suas decisões.

A entidade formadora parece ter um papel importante na questão da motivação dos estudantes. De uma forma geral, quando os indivíduos ingressam na licenciatura possuem expectativas muito altas. Neste sentido, a entidade formadora, tem a função de aproximar os estudantes à realidade existente e ao mercado de trabalho. Durante o processo formativo, a entidade formadora tem também a função de incentivar os estudantes para este tipo de trabalho e de transmitir ferramentas de auto motivação e competências adequadas a este tipo de trabalho, que ajudem os profissionais a superar as dificuldades que possam vir a encontrar.

Quando se fala no educador social, a primeira questão que surge é se o indivíduo tem vocação para este tipo de trabalho. O educador social, ao longo do seu percurso profissional, pode deparar-se com algumas questões complicadas. Além disto, o educador possui uma série de características pessoais e profissionais próprias, que quando são bem empregues podem contribuir para boas práticas profissionais, e consequentemente, uma valorização e um reconhecimento deste profissional e da própria profissão.

Quando se fala nas características essenciais do educador, surgem em primeiro lugar as características interpessoais, relacionais e afetivas. De acordo com Azevedo (2011) os profissionais de educação social devem criar uma relação de proximidade com os indivíduos, aproveitando essa mesma relação para apoiar e potenciar o seu desenvolvimento. É importante ter em conta que esta relação acarreta alguns cuidados por parte do profissional. O educador necessita de gerir os acontecimentos de forma a ter uma postura humana, em que se estabelece uma relação de empatia com o “utente”, sem grandes favoritismos e preferências pessoais e, ao mesmo tempo, ter o cuidado de proteger a sua vida privada.

A nossa investigação mostra que a principal preocupação da Educação Social é o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. De acordo com Ortega (1999) a educação social procura, em primeiro lugar, ajudar o indivíduo a ser e a conviver com os outros e tal, implica processos de aprendizagem ligados à convivência e à vivência em comunidade. Também é importante que o educador seja autêntico, tenha criatividade, iniciativa, força de vontade e predisposição para a mudança. Quintana (1994), reforça a importância de estas características, afirmando que a identidade do educador é marcada pela sua polivalência e pelas suas funções complexas e diversificadas. Assim, este profissional apresenta uma boa capacidade de integração e de atuação. Este é um profissional que, além de procurar proporcionar novas situações, procura também, a cada dia, o aperfeiçoamento das suas práticas. De acordo com a nossa investigação é possível verificar que a prática do educador se revela significativa quando este profissional consegue que os indivíduos façam uma introspeção acerca da sua vida e da sua condição humana, e que estes indivíduos tenham capacidade de mudar a sua realidade, sempre que sintam necessidade.

Segundo esta investigação, independentemente do contexto de trabalho em que o educador social se encontra inserido, este profissional pode procurar práticas, ou atividades que liguem, de alguma forma, a sua formação inicial ao seu contexto de trabalho. Para que isto seja possível, é importante que o educador tenha consciência da sua formação e do seu propósito.

Tendo em conta o seu trabalho, é extremamente importante que o educador possua um elevado sentido de ética profissional. Valléz (2009) corrobora esta ideia, afirmando que a ética profissional está ligada a valores próprios que se baseiam em valores humanistas e democráticos, que defendem a igualdade e o respeito para todos.

Dado que o trabalho do educador social se centra numa intervenção, a formação inicial tem um papel importante em termos da formação ética dos indivíduos. É importante que esta formação possua uma perspetiva direcionada para a promoção de valores como a autonomia, a responsabilidade e a profissionalidade.

Com a elaboração desta investigação foi possível descobrir a grande **diversidade de contextos profissionais** em que o educador pode trabalhar. É possível constatar que as principais entidades em que os educadores trabalham, no Algarve, são os Agrupamentos de escolas, as IPSS's e as Autarquias. Segundo Carvalho e Baptista (2004) a educação social assenta em dois grandes âmbitos de intervenção: a educação e o trabalho social. Podemos concluir que existem uma série de contextos ligados a esta profissão, como por exemplo os serviços sociais, a saúde e a educação. Os diferentes contextos profissionais têm em comum o facto de o trabalho ser feito “com” as pessoas. Por outro lado, a diversidade de contextos conduz a uma diversidade de práticas e, consequentemente, de funções profissionais.

Com esta investigação, foi possível verificar que muitos educadores não têm presente o leque de funções que podem desempenhar nos vários contextos profissionais. O facto de os educadores desconhecerem as suas funções e de estas não se encontrarem bem definidas nem por eles, nem pelas entidades empregadoras, pode trazer algumas consequências. Tal como afirma Romans (2003), devido à indefinição das funções profissionais, muitas vezes, os educadores apercebem-se que não realizam o trabalho para o qual foram formados. É possível verificar que as instituições, muitas vezes, revelam um desconhecimento relativamente ao trabalho do educador e à sua importância nestes contextos, o que conduz a um dos obstáculos para a contratação destes profissionais.

Tendo em conta a diversidade de contextos é cada vez mais clara a necessidade de novos saberes, mais amplos, que não se limitem ao desempenho de uma tarefa ou de uma função específicas. Aliada a esta questão, surge mais uma vez, a importância da formação inicial. A formação inicial tem um papel fundamental na preparação dos educadores para o mercado de trabalho. A nossa investigação mostra que é importante que a formação inicial seja “de banda larga”, para que os futuros educadores sejam preparados para o desenvolvimento de algumas competências básicas, que são requeridas nos vários contextos profissionais. Estas competências, tal como podemos verificar no Relatório *Tuning* (2003), são direcionadas para a resolução de problemas,

organização e planeamento de atividades, trabalho em equipa, capacidade de adaptar o conhecimento à prática e a capacidade de adaptação a novas situações. Na preparação do educador, também é importante a transmissão de técnicas como a mediação de conflitos e as técnicas de educação não formal. Por último, é importante que sejam estudadas metodologias de intervenção como a investigação-ação.

Em suma, a formação inicial não beneficia de vantagens em ser específica para uma determinada área ou um contexto profissional específico. É suposto que os educadores, ao longo do seu percurso profissional, a completem, recorrendo a uma especialização (mestrado).

Pensamos que é importante referir que a entidade formadora, mais especificamente os docentes da formação inicial, ao longo da licenciatura, têm um papel importante na questão de alertar e incentivar os educadores para a importância da continuação dos estudos. Também foi possível verificar que, tendo em conta o dinamismo da realidade, a “licenciatura” procura acompanhar as alterações e preparar os futuros educadores para as novas necessidades da sociedade. Porém, pensamos que seria interessante um leque maior de opções de unidades curriculares, para que os alunos pudessem escolher as unidades curriculares que gostariam de ter, e assim, tivessem autonomia para construir o seu próprio plano de estudos. Desta forma, seria possível dentro da mesma licenciatura, uma maior diversidade de currículos e experiências. Por outro lado, esta alteração também era importante em relação à flexibilidade do currículo, uma vez que, seria possível adaptar as unidades curriculares aos conhecimentos prévios que os estudantes trazem quando ingressam nesta licenciatura.

Ao falarmos acerca do papel da entidade formadora no que diz respeito a esta profissão, surge-nos também a questão da **importância da relação formação/ mercado de trabalho**. Em primeiro lugar, é importante ter presente que a entidade formadora funciona como a entidade responsável por promover a relação entre o sujeito (educador social) e o mercado de trabalho (instituições).

As políticas de formação intrainstitucionais são cruciais para a inserção dos profissionais de educação social e é relevante ter em conta as potencialidades da abertura da entidade formadora ao mercado de trabalho e às comunidades locais. Esta abertura pode trazer efeitos tanto na afirmação da profissão, como na necessidade de educadores nos vários contextos profissionais, uma vez que, este profissional, quando é

inserido num determinado contexto, tem a possibilidade de mostrar a relevância e a necessidade da sua presença na instituição.

Neste momento, as práticas curriculares consistem a principal aproximação que existe ao nível da licenciatura (entidade formadora) e das entidades empregadoras. As práticas curriculares revelam-se, desde modo, um instrumento essencial tanto para a divulgação da licenciatura, como para a promoção e valorização do trabalho do educador; além de serem uma mais-valia para os estudantes que têm a possibilidade de contactar pela primeira com o mercado laboral, num sentido formativo, mas com uma forte componente prática.

Quando se fala na questão formativa e/ou educativa aliada a uma profissão, é importante ter em conta que a educação é um processo dinâmico. Tal como podemos verificar a partir de Martins (1999), é necessário uma reciclagem permanente da formação, uma vez que esta deve ter uma ligação com as necessidades inerentes ao sistema de emprego. De acordo com as alterações existentes, verifica-se uma necessidade constante da aquisição de novos conhecimentos e de novas competências, no sentido em que os profissionais têm a necessidade de adaptar constantemente os saberes e os comportamentos aos vários contextos profissionais em que se encontram e às novas exigências do mercado de trabalho. Estas aquisições podem passar por algo tão simples como a participação em formações pontuais de reciclagem ou *workshops* específicos, tendo em conta as necessidades.

Tendo em conta as **características centrais da profissão do educador social**, surge-nos, em primeiro lugar, a questão da estabilidade/precariedade profissional dos educadores sociais. Com esta investigação foi possível constatar que a maioria dos educadores com mais de 30 anos se encontra empregado por contra de outrem. Em contrapartida, os educadores mais jovens (menos de 30 anos de idade) já se encontram numa situação de desemprego ou de trabalho precário, tornando-se bem visível a quebra que houve nos últimos anos ao nível da estabilidade profissional. Esta conclusão é confirmada por Martins (1999), que afirma verificar-se uma diminuição do “emprego regular”, que tem vindo a ser substituído pela multiactividade e por um trabalho cada vez mais independente e descentralizado. Estas alterações na organização do trabalho conduzem a roturas nas trajetórias profissionais e a um descrédito pelo significado de carreira profissional. Por último, verifica-se instabilidade no trabalho, os contratos são cada vez mais instáveis e a sua duração é cada vez mais reduzida.

Curiosamente, apesar da precariedade ao nível profissional, é possível constatar que os educadores estão satisfeitos com a sua licenciatura e que existe algum tipo de satisfação profissional. O voluntariado também parece ter aqui um papel importante, uma vez que, pode ser uma forma, de estes educadores jovens, em muitos casos desempregados, se poderem sentir úteis socialmente. Monteiro (2004) assegura esta conclusão, afirmando que o voluntariado é um exercício importante para desenvolver tarefas que visem a prática e a experiência, ao mesmo tempo que oferece a possibilidade de os educadores estarem atualizados relativamente aos conteúdos da sua formação.

Outra das características inerentes a qualquer profissão é a questão da remuneração. Também nesta questão é possível constatar que, apesar de não se verificar um consenso unânime, a remuneração não parece afetar a escolha destes indivíduos quando decidem ingressar nesta licenciatura; deste modo, apesar da precariedade que muitos educadores atravessam estes encontram-se satisfeitos. De acordo com Andrade e Franco (2007), foi possível concluir que a maioria das pessoas não escolhe esta licenciatura ou trabalha nesta área, por uma questão de rendimento ou de progressão na carreira, mas pelo trabalho em si, pela sua utilidade social, pela sua missão e pela satisfação pessoal e profissional.

Com todas as alterações que ocorreram ao nível da organização do trabalho, o modelo atual de trabalho tende para uma simplicidade e uma maior flexibilidade. Silva (2007) suporta esta conclusão, afirmando que esta flexibilidade se encontra presente em vários domínios, nomeadamente na organização do trabalho e nos tipos de contrato. Tal como pudemos verificar nesta investigação, os educadores encontram-se a trabalhar nas mais diversas situações profissionais, e sob os vários regimes de contrato, como o contrato de trabalho sem termo, o contrato de trabalho a prazo, o contrato de prestação de serviços e situações de trabalho pontuais.

Por outro lado, este novo modelo de trabalho exige novos perfis profissionais, no sentido da polivalência e da multivalência. Martins (1999) confirma esta ideia e completa afirmando que os novos perfis profissionais traduzem-se em: coordenação de responsabilidades, delegação de decisões, conhecimentos teóricos amplos, conhecimento e aptidão para relações humanas, capacidade de gestão e capacidade de articular o serviço. Para que os profissionais tenham uma resposta apropriada para as situações do seu contexto profissional, necessitam de compreender bem as várias variáveis implicadas, nomeadamente, a política, a social e a económica.

O profissional de educação social tem de conseguir alcançar um equilíbrio entre as novas exigências do mercado de trabalho e as novas necessidades da sociedade civil. Segundo Molina (2003), este profissional procura uma coerência entre as vertentes: “técnica e ética” e “competência (pessoal) e qualificação (formação)”; no sentido de conseguir ser, ao mesmo tempo, um profissional competente, que responda às novas exigências do mercado de trabalho e um profissional “humano”, tendo em conta o seu trabalho, que é direcionado para os indivíduos.

Segundo a nossa investigação, atualmente, o educador social revela-se uma figura profissional importante para que haja um equilíbrio na sociedade. Apesar da precariedade, e das dificuldades em que vivem muitos indivíduos, o educador é uma mais-valia no sentido em que pode ajudar os indivíduos a ter esperança e a delinear objetivos, funcionando como um facilitador e um “desafiador” social. O trabalho do educador é fundamental para que os indivíduos assumam uma postura participativa, crítica e ativa na sociedade, tal como nos aponta Molina (2003). Mais do que satisfazer as necessidades básicas dos indivíduos, ou do que transmitir conteúdos, o educador social procura adotar uma prática que incida no trabalho junto dos indivíduos e das comunidades, com o intuito do desenvolvimento das suas competências pessoais e sociais. Assim sendo, o dever do educador passa pela integração dos indivíduos, principalmente daqueles que se encontram em situações vulneráveis (de exclusão ou marginalização social).

As organizações do trabalho social encontram-se cada vez mais vulneráveis: por um lado, encontram-se sujeitas aos mecanismos de individualização próprios das organizações do trabalho; por outro lado, são atingidas pela diminuição das políticas de intervenção do Estado social, tal como afirmam Andrade e Franco (2007) e Autès (2003).

Tendo em conta que o Estado deixa de atender a muitas das questões sociais dos indivíduos, o **terceiro setor revela-se crucial para os indivíduos**. Esta terceira esfera surge através da crescente mobilização dos indivíduos, que originou o aumento do associativismo e da participação social, conduzindo à criação de diversas organizações. De acordo com Monteiro (2004), verifica-se uma renovação do campo de intervenção do Estado, que é potenciada através de acordos entre o Estado e as várias dinâmicas da sociedade civil. O Estado, para colmatar algumas das necessidades existentes,

“aproveita-se” dos serviços presentes no terceiro setor e expande-se, adotando uma via de contratualização de sujeitos ativos, conscientes dos seus direitos e deveres.

Tal como podemos verificar a partir desta investigação, muitos educadores encontram-se a trabalhar em organizações do terceiro setor, tais como IPSS, ONG's e associações. Estas organizações do terceiro setor são uma prática comum que subsiste, na maioria dos casos, apoiadas na contratualização de indivíduos, pelo Estado, e do voluntariado. Questionamo-nos se o facto de o Estado contratualizar os sujeitos e como tal, “supervisionar” constantemente as práticas exercidas, não contribui para uma manipulação ou uma falta de liberdade nas atuações das organizações do terceiro setor.

No que diz respeito ao voluntariado, esta é uma prática importante no apoio à instituição. As funções dos voluntários devem ser definidas e controladas. É importante que o voluntariado não seja um obstáculo à contratação de profissionais. Segundo Marques et al. (2012), o maior risco inerente ao voluntariado é a sua banalização, uma vez que, são cada vez mais as situações em que profissionais qualificados que se encontram desempregados são aliciados a integrar contextos profissionais em condições de trabalho precárias e sem remuneração. Por outro lado, o mercado do voluntariado pode estar a contribuir para a substituição de trabalho que deveria ser pago. Este facto legitima, ainda que parcialmente, a redução das contratações no setor público e privado, reforçando uma política neoliberal que acaba por promover o desemprego.

O perfil do educador social é adequado para o trabalho nas organizações do terceiro setor. A figura do educador social revela-se importante, principalmente por ser um profissional consciente, que possui uma formação e competências para intervir diretamente na comunidade; ao mesmo tempo que procura uma intervenção participativa, tal como nos mostra Ortega (2003).

É também relevante afirmar que as principais dificuldades, atualmente, no terceiro setor passam pela falta de reconhecimento do trabalho das suas organizações e pela falta de financiamento. Andrade e Franco (2007) apoiam esta conclusão afirmando que parece não haver uma perceção real da importância deste terceiro setor e do trabalho que é desenvolvido por cada uma destas instituições.

Com esta investigação, foi possível encontrar algumas das **potencialidades e limitações da profissão** do educador social, no Algarve:

Potencialidades da profissão

- Profissão recente (com uma forte possibilidade de ascensão);
- Profissão ligada ao intelecto (criatividade) que possibilita a renovação e a melhoria a cada dia;
- Formação e competências (próprias) do educador;
- Possibilita a expansão de conhecimentos e de campos de ação;
- Utilidade social (o educador funciona como um facilitador, “desafiador” social).

Limitações inerentes à profissão

- Inexistência de uma identidade profissional (Ordem) e de um código deontológico;
- Obstáculos na inserção profissional (poucas ofertas, desconhecimento da licenciatura, faltas políticas de inserção como os estágios);
- Financeiras (falta de recursos das entidades);
- Barreiras profissionais (impostas por determinadas entidades empregadoras);
- Falta de conhecimentos dos profissionais (falta de uma especialização na área em que trabalham);
- Más práticas/ maus profissionais;
- Limitações pessoais (horários, família, local).

Seguidamente, relembramos os objetivos traçados inicialmente:

1. Compreender e analisar o perfil do educador social.
 - 1.1. Caracterização sociodemográfica relativamente às variáveis: género, idade, concelho de residência;
 - 1.2. Definir quais as principais características pessoais e profissionais que um educador social deve ter;
2. Refletir acerca da profissão do educador social atualmente, no Algarve, compreendendo o seu trabalho e o seu papel profissional.
 - 2.1. Identificar as instituições em que os educadores sociais trabalham, por tipologia e na medida em que os dados o permitam;

2.2. Analisar o papel dos educadores sociais nos contextos profissionais, identificando/ conhecendo as atividades desenvolvidas pelos educadores sociais no contexto da sua prática profissional;

2.3. Identificar quais os significados que o educador social atribui tanto à sua figura profissional, como ao trabalho que desenvolve;

2.4. Identificar as potencialidades e as limitações do educador social e das suas práticas;

2.5. Produzir um conjunto de recomendações que possa contribuir para a melhoria da profissão do educador social, a nível da formação inicial ou outras dimensões que sejam identificadas através da investigação.

Tendo em conta os dados obtidos e as conclusões apresentadas, pudemos constatar que foi possível responder aos objetivos que foram traçados inicialmente.

Relativamente ao último objetivo, que compreendia a apresentação de um conjunto de recomendações, que pudessem contribuir para a melhoria da profissão do educador social, serão traçadas algumas recomendações. Recorde-se, que estas recomendações surgem dos resultados obtidos a partir desta investigação, e portanto, são feitas apenas com base nas perceções dos educadores sociais.

Esta investigação mostrou-nos que existem vários fatores de ligação entre a formação e o mercado de trabalho. Estes fatores podem ser caracterizados como “pontes” importantes para a inserção profissional dos educadores e consequentemente para a valorização desta profissão. São exemplos destas “pontes” o diploma, que é importante mas não é suficiente, tendo em conta as exigências atuais do mercado de trabalho; a experiência profissional, que é da responsabilidade da entidade formadora mas também do próprio profissional (autonomia); as ferramentas para o desenvolvimento de competências de adequação aos vários contextos profissionais (flexibilidade do profissional); a especialização (teórica e técnica) do contexto profissional; parcerias mútuas entre a entidade formadora e as diversas instituições. Assim sendo, apresentam-se as seguintes recomendações:

- A criação de um **gabinete de empregabilidade** na Universidade do Algarve. Este é um serviço de apoio à empregabilidade que já se encontra disponível em algumas Universidades portuguesas. Consiste num acompanhamento contínuo nas diversas fases da integração dos jovens no mercado de trabalho e revela-se importante para a preparação e para o apoio dos jovens no ingresso no mercado de trabalho. Estes serviços

procuram assegurar uma ligação entre os alunos da entidade formadora (Universidade) e as entidades empregadoras, de forma a facilitar os processos de recrutamento e a assegurar um grau de satisfação, tanto para os alunos como para as entidades recrutadoras. Neste gabinete, são organizadas e desenvolvidas várias ações com o objetivo de promover a imagem dos alunos no mercado de trabalho e de preparar adequadamente os processos de recrutamento e seleção. Estas ações podem passar por atividades simples, como ajudar a elaborar um currículo ou a preparar para uma entrevista de emprego, ou atividades mais complexas como visitas às entidades empregadoras, relatos de experiências de profissionais (ex-estudantes que se encontrem a trabalhar na área) ou a organização de uma feira de emprego anual. Todo este trabalho é possível graças à existência de protocolos específicos de colaboração criados com diversas empresas e as instituições.

- Recomenda-se um cuidado e uma atenção redobrada no que diz respeito às **práticas curriculares**, que se revelam um instrumento fundamental para a preparação dos estudantes. É cada vez mais importante apostar em boas práticas e, conseqüentemente, na valorização da profissão do educador social, para isto, os educadores necessitam de estar bem preparados e de ter o apoio e a atenção adequados por parte dos vários docentes da licenciatura, principalmente do docente responsável pela unidade curricular.

- O dinamismo e a responsabilidade da **direção de curso** revelam-se essenciais, por vários motivos. Este dinamismo é uma mais-valia para a união do corpo docente e para a organização de várias atividades na licenciatura. Estas atividades parecem ser importantes para movimentar a comunidade académica junto dos agentes empregadores, e para a partilha e a interação entre os vários indivíduos relacionados com a licenciatura (estudantes, docentes, educadores sociais, entidades empregadoras). Consideramos que todas estas interações poderiam surgir do dinamismo da direção de curso e seriam uma mais-valia, tanto na preparação dos alunos para o mercado laboral, como para a dinâmica do curso e a divulgação da licenciatura para as entidades empregadoras.

- Oferta de uma **formação contínua**: Pensamos que seria importante que existisse na Universidade do Algarve uma oferta diversificada de cursos de especialização ou de pequenas formações pontuais nas mais diversas áreas ligadas ao trabalho social. Esta recomendação surge no sentido em que verificámos que os

educadores sentem uma necessidade constante em termos formativos, e muitas vezes não sabem onde encontrar uma oferta formativa, que seja acessível e fiável.

Durante a realização da investigação surgiram algumas limitações. Estes constrangimentos foram ao nível pessoal e foram relacionados com os recursos necessários para a elaboração da investigação.

Desde o momento em que iniciámos esta investigação sabíamos que seria um trabalho amplo, custoso e exaustivo que ia exigir muito ao nível pessoal. O facto de não trabalharmos e estarmos dedicados a tempo inteiro a esta investigação fez com que se tornasse exequível. Porém, durante a investigação surgiu um problema de saúde, que impossibilitou a realização do trabalho, e que nos fez questionar acerca da continuação e da finalização da investigação. Apesar de todas as dificuldades, foi possível recuperar e aos poucos voltar a alcançar a motivação, o empenho e a vontade iniciais.

No que diz respeito às limitações da investigação, em primeiro lugar, registamos alguns profissionais que não se mostraram disponíveis, ou que se recusaram a participar no estudo. Foram várias as tentativas de contacto para colaboração em que não houve resposta nem interesse na participação, nomeadamente nas entrevistas e na devolução dos resultados.

O facto de não existir uma base de dados dos licenciados em educação social que fosse cedida pela universidade dificultou o arranque do estudo. Por último, o curto espaço de tempo para a realização da investigação e a imensa informação obtida pelas várias técnicas utilizadas originaram algumas dificuldades. Foi necessária uma seleção cuidada de todos os dados e não foi possível aprofundar algumas questões.

Apesar de todas as dificuldades pensamos que o interesse, o empenho e a dedicação entregues a esta investigação tornaram possível a sua concretização. Também se pode apontar a lacuna que ainda se verifica ao nível da produção de investigações e reflexões que conduzam a debates e avaliações nestas áreas. Esperamos que esta investigação sirva de impulso a muitos outros trabalhos. Assim indicamos algumas questões que podem ser utilizadas para futuras investigações:

- Estudo das **perceções das entidades empregadoras relativamente a estes profissionais e ao seu trabalho**. Com este estudo, a partir das perceções das várias entidades empregadoras, pretende-se estudar a empregabilidade dos educadores, as funções dos educadores nos vários contextos, e os resultados das suas práticas para os indivíduos e para a entidade empregadora.

- Estudo semelhante ao que é aqui apresentado, mas **que leve em conta as perceções dos estudantes, educadores, docentes de ES, gestão académica, e entidades empregadoras**. Com este estudo pretende-se refletir acerca da realidade da profissão do educador social no Algarve, a partir duma perspetiva mais alargada, tendo em conta as perceções de todos os indivíduos ligados direta ou indiretamente a esta profissão (formadores, órgãos técnicos e profissionais da área).

Pensamos que a investigação é importante, e a presente dissertação, é a prova disto mesmo. A investigação em educação social, consoante o foco a investigar, além de possibilitar o contacto com as mais diversas realidades sociais, é uma prática que favorece o espírito inovador, criativo e empreendedor. Por outro lado, este tipo de investigação apela a um desempenho rigoroso, crítico e reflexivo do investigador.

7. Referências

- Aballéa, F., Ridder, G. & Gadéa, C. (2003) Processos em fase de reconhecimento e concorrências profissionais. In Chopart, J. (org.), *Os novos Desafios do Trabalho Social. Dinâmicas de um campo profissional* (pp.203-221). Porto: Porto Editora
- AIEJI (s.d.) Marco Conceptual de las Competencias del Educador Social. Acedido a Março 27, 2011, in http://www.redligare.org/IMG/pdf/marco_competencias_educador_social.pdf
- Almeida, J. & Pinto, J. (1995). *A investigação nas Ciências Sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Andrade, A. & Franco, R. (2007). *Economía do conhecimento e organizações sem fins lucrativos*. Porto: Sociedade Portuguesa da inovação.
- ASEDES (2004) Hacia una definición de educación social. Acedido a Março 27, 2012, in <http://www.eduso.net/red/definicion.htm#7>
- ASEDES (2005) Código Deontológico del Educador y la Educadora Social. Acedido a Março 27, 2012, in <http://www.eduso.net/red/codigo.htm>
- Autès, M. (2003). As metamorfoses do trabalho social. In Chopart, J. (org.), *Os novos desafios do trabalho social. Dinâmicas de um campo profissional* (pp.255- 270). Porto: Porto Editora.
- Azevedo, S. (2011). *Técnicos Superiores de Educação Social. Necessidade e pertinência de um estatuto profissional*. Porto: Fronteira do caos Editores.
- Banks, S. & Nohr, K. (2008). *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social*. Porto: Porto Editora.
- Baptista, I. (2006). Educadores sociais, quem são e o que fazem? Acedido a Junho 11, 2011, in <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=455>.
- Beck, U. (1992). *Risk society. Towards a new modernity*. Londres: Sage Publications.
- Bell, J. (1997). *Como Realizar Um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva.
- Bisquerra, R. (1989). *Métodos de Investigación Educativa. Guía práctica*. Barcelona: Ceac.
- Bleicher, J. (1992). *Hermenéutica Contemporánea*. Rio de Janeiro: Edições70.

- Bofill, J. (2003). El trabajo como intermediación. In Aparicio Guapas, P. & Vidal Arias, A. (eds.), *Trabajo y mundialización* (pp. 55-61). Xátiva: Crec.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Boni, V. & Quaresma, S. (2005). Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Electrónica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política*, Vol. 2 N° 1 (3), pp. 68-80. Acedido a Fevereiro 4, 2011, in http://www.emtese.ufsc.br/3_art5.pdf.
- Burgess, R. G. (1997). *A Pesquisa de Terreno: uma introdução*. Oeiras: Celta Editora.
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (1998). *Metodologia de Investigação- Guia para Auto-Aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalho, A. & Baptista, I. (2004). *Educação Social. Fundamentos e estratégias*. Porto: Porto Editora.
- Carvalho, A. & Baptista, I. (2008). Ética e formação profissional. Problemáticas antropológicas e dilemas éticos na intervenção socioeducativa. In Banks, S. & Nohr, K. (coord.), *Ética Prática para as Profissões do Trabalho Social* (pp.19-32). Porto: Porto Editora.
- Castells, M. (2002). *A Sociedade em Rede – A Era da Informação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cohen, L. & L. Manion. (1985). *Research methods in education*. London: Croom Helm.
- Collado, M & Álvarez, V. (1992). La Animacion sociocultural como educacion no formal. In. Quintana, J. (ed.), *Fundamentos de la animacion sociocultural* (pp.73-93). Madrid: Narcea
- Cofferri, F.& Nogaro, A. (2010). Competências do pedagogo como educador social- promovendo o desenvolvimento psicossocial do ser humano. *Perspectiva, Erechim*. v.34, n.128, pp. 7-21. Acedido a Junho 11, 2011, in http://www.uricer.edu.br/new/site/pdfs/perspectiva/128_134.pdf.
- Cook, T. & Reichardt, C. (1986): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid: Ed. Morata.

- Costa, A. (1989). A Pesquisa de Terreno em Sociologia. In Silva, A. & Pinto, J. (orgs). *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Delgado, J. & Gutiérrez, J. (1995). *Métodos y técnicas cualitativos de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Demartis, L. (1999). *Compêncio de Sociologia*. Lisboa: Edições 70.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (1994). Introduction: Entending the field of Qualitative Research. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp.1-17). Thousand Oaks: sage Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (1998). Entering the Field of Qualitative Research. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (eds.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials* (pp. 1-34). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Detzel, S. (2003). Conclusão. O voluntariado juvenil enquanto aprendizagem. In Ana Nogueira.& Hélène Au-Duong, H. (coord.), *Voluntor* (95-101). Esdime.
- Dias, D. (1996). O impacto das tecnologias de informação na organização e seus efeitos no sub-sistema humano- uma aplicação pratica às características essenciais do trabalho. *Organizações e trabalho*, nº15, pp.25-32.
- Drache, D. (1996) Novas relações. Trabalho e emprego. In Robert Boyer & Daniel Drache (eds.), *Estados contra Mercados* (pp. 261-286). Lisboa: Instituto Piaget.
- Elizalde, A. (2002) Sociedad civil, Tercer Sector, Inclusión y exclusión. Fragmentos y retazos de un modelo para armar. In Aparicio Guadas & Borox López (coord.), *sociedad civil, cultura democrática e inclusión social* (pp.167-180). Xátiva: Dialogos.
- Ferrarotti, F. (1985). *Sociologia*. Lisboa. Teorema.
- Fontana, A. & Frey, J. (1994). The Interview: From Structured Questions to Negotiated Text. In Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (eds.), *Qualitative Research* (pp. 645- 672). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Fontanel, J. (2007). *A globalização em “análise”*. *Geoeconomia e estratégia dos actores*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Foster, H. (2003). El futuro del trabajo y la vida. In Aparicio Guapas, P. & Vidal Arias, A. (eds.), *Trabajo y mundialización* (pp. 107-117). Xátiva: Crec
- Fragoso, A. (2004). El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas. In Emilio Lucio-Villegas (ed.), *Investigación y Práctica en la Educación de Personas Adultas* (pp. 41-60). Valencia: Nau Llibres.

- Fragoso, A. (2009). *Desarrollo comunitario y educación*. Xátiva: Dialogos.
- Galego, C. & Gomes, A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: o “focus group” como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, pp. 173-184. Acedido a Julho 5, 2011, in <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/1419>
- Gelpi, E. (2003). Mutaciones del trabajo, economía del sur y economía del futuro. In Aparicio Guapas, P. & Vidal Arias, A. (eds.), *Trabajo y mundialización*. (pp.119-129). Xátiva: Crec.
- Geoffrion, P. (2003) O grupo de discussão. In B. Gauthier (dir.), *Investigação Social* (pp.319- 344). Loures: Lusociencia.
- Ghiglione, R. & Matalon, B. (1997). *O inquérito: Teoria e Prática*. Lisboa: Ed. Celta.
- Giddens, A. (2002). *As Consequências da Modernidade*. Oeiras: Celta.
- Giddens, A. (2004). *Sociologia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Goetz, J. & LeCompte, M. (1984). *Etnography and qualitative design in educational research*. New York: Academic Press.
- González, J. & Wagenaar, R. (coord.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Final Report. Phase One. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S. (2000). The Only Generalization is: There is No Generalization. In Roger Gomm, Martyn Hammersley & Peter Foster (eds.), *Case Study Method. Key Issues, Key Texts* (pp. 27-44). London: Sage Publications.
- Harvey, D. (2011). *O Enigma do Capital e as Crises do Capitalismo*. Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Held, D, McGrew, A., Goldblatt, D. & Perraton, J. (1999). *Global transformations. Politics, Economics and Culture*. California: Stanford University Press.
- Hill, M. & Hill, A. (2005). *Investigação por questionário*. Lisboa: Sílabo.
- Juárez, M. (1995). Prólogo. In J. Quintana Cabanas (ed), *Trabajadores sociales. Su papel y cometidos* (pp.13-28). Madrid: Narcea.
- Keane, J. (1998). *A sociedade civil*. Lisboa: Temas e debates.

- Ketele, J. & Roegiers, X. (1995). *Metodología para la Recogida de Información*. Madrid: La muralla.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- Malheiro, M. & Canastra, F. (2009). O papel do educador social no quadro das novas mediações socioeducativas. Universidade do Minho. Acedido a Junho 15, 2011, in http://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/345/1/O%20Papel%20espec%20ad%20fico%20do%20educador%20social_Fernando%20Canastra.pdf.
- Marques, J. (1996). O poder das organizações. *Organizações e trabalho*, nº15, pp.33-41.
- Marques, A., Serapioni, M. & Lima, T. (2012) Voluntariado e emprego: similares e diferenças. Porto: VII congresso português de sociologia. Acedido a Janeiro 20, 2013, in http://www.ces.uc.pt/myces/UserFiles/livros/1097_PAP0558_ed.pdf
- Martins, A. (1999). *Formação e emprego numa sociedade em mutação*. Aveiro: Universidade.
- Merriam, S. B. (1988). *Case Study Research in Education: A Qualitative Approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- Monteiro, A. (2004) *Associativismo e novos laços sociais*. Coimbra: Quarteto.
- Moraes, R. (2001). *Neoliberalismo. De onde vem, para onde vai?* São Paulo: Senac.
- Morgan, D. L. (1996). Focus Groups. Institute on Aging, School of Urban and Public Affairs. *Annual Review of Sociology*. 22:129–52. Oregon: Portland State University. Acedido a Julho 5, 2011, in <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.soc.22.1.129?journalCode=soc>.
- Morgan, D. (1997). *Focus group as qualitative research*. London: Sage University Paper

- Mouta, L. & Gandarez, R. (2002). Introdução. O que é o Serviço Voluntário Europeu. In Ana Nogueira.& Hélène Au-Duong, H. (coord.), *Voluntor* (107-117). Esdime.
- Murteira, M. (1986). Crise mundial e revisão das estratégias de desenvolvimento no Terceiro Mundo. *Análise Social*, XXII (94), 891-901.
- Murteira, M. (2003). Globalização. Lisboa: Quimera.
- Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ortega, J. (1999). Educación social especializada, concepto y profesión. In José Ortega (coord.), *Educación Social Especializada* (pp. 15-38). Barcelona: Editorial Ariel.
- Ortega, J. (2003). Ciudad educativa, proyecto educativo de ciudad y participación ciudadana. In J. Molina (coord.), *De nuevo la educación social*. Madrid: Dykinson.
- Ortega, J. (2005). Pedagogía social y pedagogía escolar: la educación social en la escuela. *Revista de Educación*, 336, pp. 111-127. Acedido a Junho 11, 2011, in http://www.revistaeducacion.mec.es/re336/re336_07.pdf.
- Parsons, T. (1982). *El Sistema Social*. Madrid: Alianza Universidad.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and research methods*. London: Sage publications.
- Peretz, H. (2000). *Métodos em Sociologia. Para Começar*. Lisboa: Temas e Debates.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación Cualitativa - Retos y Interrogantes. Métodos*. Madrid: Editorial La Muralha.
- Pérez Serrano, G. (2008). *Elaboração de Projetos Sociais - Casos Práticos*. Porto: Porto Editora.
- Pérez Serrano, G. (2010). *Pedagogía Social- Educación Social. Construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea
- Petrus, A. (1994). Educación social y perfil del educador social. In Sáez Carreras (coord.), *El educador social*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Pimenta, C. (1996). Estrutura do Mercado de Trabalho. In Rudy van den Hoven & Maria Helena Nunes (org.), *Desenvolvimento e Acção Local* (pp. 67-142). Lisboa: Fim de Século Edições.
- Plant, R. (2010). Estado, Sociedade Civil e o Sector do Voluntariado. In João Carlos Espada, Marc F. Pattner & Adam Wolfson (org.), *A Sociedade Civil e o Mercado* (pp. 11-22). Lisboa: Universidade Católica.

- Quintana Cabanas, J. (1994). *Pedagogia Social*. Madrid: Dykinson.
- Quintana Cabanas, J. (1999). Presentación. In Salcedo Megales (comp.), *Los valores en la práctica del Trabajo Social* (pp.11-13). Madrid: Narcea.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais. Trajectos*. Lisboa: Gradiva.
- Ribeiro, J. (1996). Novo paradigma organizacional ...nova atitude de liderança!. *Organizações e trabalho*, nº15, pp.15-24.
- Romans, M. (2000). Formación continua de los profesionales en educación social. In Mercè Romans, Antoni Petrus & Jaume Trilla (comp.). *De profesión: educador(a) social*. Barcelona: Paidós.
- Romão, J. (2000). *Dialéctica da diferença. O projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez Editora.
- Sáez, J. e Molina, G. (2006). *Pedagogía social. La educación social como profesión*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sandín Esteban, M. Paz (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições*. Porto Alegre: AMGH Editora.
- Santos, B. (1990). O Estado e o direito na transição pós-moderna: para um novo senso comum sobre o poder e o direito. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 30, pp.13-43.
- Savoie-Zajc, L. (2003). A entrevista semidirigida. In B. Gauthier (dir), *Investigação Social* (pp.279-302). Loures: Lusociencia.
- Schwandt, T. (1994). Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. In N. K. Denzin, & Yvonna. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of Qualitative Research* (pp. 118-137). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Schwandt, T. A. (2001). *Dictionary of Qualitative Inquiry*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sifre Martínez, J. (2003). Introducción: la globalización y los cambios en el mundo del trabajo. In Aparicio Guapas, P. & Vidal Arias, A. (eds.), *Trabajo y mundialización*. (pp. 9-21). Xátiva: Crec.
- Silva, M. (2007). *Trabalho e sindicalismo em tempo de globalização*. Mafra: Círculo de leitores.

- Stake, R. E. (1994). Case Studies. In N. K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (eds), *Handbook of Qualitative Research* (pp.236-247). Thousand Oaks: sage Publications.
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Stake, R. E. (2000). The Case Study Method in Social Inquiry. In Roger Gomm, Martyn Hammersley & Peter Foster (eds.), *Case Study Method. Key Issues, Key Texts* (pp. 19-26). London: Sage Publications.
- Steger, M. (2006) *A globalização*. Famalicão: Quasi edições.
- Stefani, A. (2003). Tres barcos hacia las hespérides. Contribución a la antropología del trabajo en los países en vías de desarrollo. In Aparicio Guapas, P. & Vidal Arias, A. (eds.), *Trabajo y mundialización* (pp. 39-54). Xátiva: Crec
- Sur, J. (2003). El mundo del trabajo no existe. In Aparicio Guapas, P. & Vidal Arias, A. (eds.), *Trabajo y mundialización* (pp. 25-37). Xátiva: Crec
- Teodoro, A. (2010). *Educação, Globalização e Neoliberalismo*. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Touraine, A. (2005). *Um novo paradigma para compreender o mundo de hoje*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo. In Silva, A. S. e Pinto, J. M. (2003), *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.
- Valléz Herrero, J. (2009). *Manual del educador social. Intervención en Servicios Sociales*. Madrid: Pirâmide
- Vegara, J. (1974). *A organização científica do trabalho*. São Paulo: Editorial estampa.
- Vieira, A. (2012). Pedagogia Social nas Escolas: um olhar sobre a mediação e educação social. *Cadernos de Pedagogia Social*, 4, pp.9-26. Porto: Universidade Católica.
- Waters, M. (1999). *Globalização*. Oeiras: Celta.
- Yin, R. K. (1993). *Applications of Case Study Research*. Newbury Park: CA: Sage Publications.
- Yin, R. K. (1997). The abridged version of case study research. Design and method. In Leonard Bichman & Debra J. Rog (eds.), *Hankbook of Applied Social research methods* (pp.229-259). Thousand Oaks: Sage Publications.

Yin, R. K. (2002). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park, CA: Sage Publications.